
Un guide fondé
sur l'état de
la recherche

**Pour
enseigner
la lecture
et l'écriture
au CP**



**POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE**

Cet ouvrage a été coordonné par le service de l'instruction publique et de l'action pédagogique de la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale. Son élaboration a été assurée par la mission de l'accompagnement et de la formation.

Ce document a fait l'objet d'une relecture critique de plusieurs membres du Conseil scientifique de l'éducation nationale.

Idées reçues sur la lecture et l'écriture

La société, les médias, les familles, la communauté éducative véhiculent parfois certaines idées reçues au sujet de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, comme en témoignent les propos recueillis ci-dessous. Ce guide fondé sur l'état de la recherche apporte des réponses à plusieurs de ces idées reçues, comme l'indiquent les extraits proposés dans cette rubrique.

« L'apprentissage de la lecture est aussi naturel que l'apprentissage du langage oral »

p.15 « L'acquisition de sa langue maternelle par l'enfant se fait par une sorte d'imprégnation induite par les multiples échanges langagiers qu'il peut avoir avec son milieu. Il ne reçoit pas un enseignement méthodique, systématique ». « L'apprentissage de la lecture et de l'écriture [...] relève d'une démarche radicalement différente de celui de la langue parlée : il est volontaire, méthodiquement construit, et fait appel aux professionnels que sont les professeurs, à l'institution qu'est l'École ».

« Au début de l'année de CP, il est nécessaire de prendre son temps pour commencer à apprendre à lire afin de permettre aux élèves de s'adapter »

p.25 « Les tempos les plus lents pénalisent les élèves, et notamment les plus faibles. Lorsqu'ils n'ont pas suffisamment d'éléments à leur disposition pour réussir à décoder les écrits proposés en classe, ils progressent moins ». [...] « Le choix d'un tempo rapide est bénéfique car il accroît la clarté cognitive des élèves et leur capacité d'auto-apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux. »

« Le temps aidant, tous les élèves parviendront bien à entrer dans la lecture »

p.109 « La structuration des apprentissages [...] doit permettre aux élèves d'entrer dans une lecture de textes de plus en plus aisée et autonome. Pour répondre à cet objectif, la planification de l'étude du code prévue doit prendre en compte les critères suivants : les correspondances graphèmes-phonèmes les plus régulières sont apprises en premier [...]; l'étude de correspondances posant difficulté est répartie progressivement dans l'année; le schéma consonne-voyelle simple est privilégié; la progression tient compte de la fréquence d'usage des correspondances graphèmes-phonèmes. Les textes doivent être déchiffrables par les élèves. Ils s'appuient sur les acquis des élèves de manière à développer l'autonomie et la fluidité de lecture ».

« La lecture et l'écriture sont deux activités indépendantes »

p.63 « Dès l'étude du premier graphème [a], l'élève est amené à écrire en copiant avec modèle puis sous la dictée. Ces deux activités se complètent et se complexifient tout au long de l'étude des graphèmes pour permettre l'écriture de syllabes, de mots puis de phrases dès la troisième semaine d'apprentissage.

Pour favoriser la mémorisation, on demandera aux élèves de prononcer à voix haute ce qu'il copie. La copie est un exercice utile parce qu'elle centre le regard sur la succession des lettres et leur ordre et en ce sens permet la mémorisation des graphèmes, des syllabes et donc de l'orthographe des mots. »

« Au CP, la priorité est accordée à la lecture et à l'écriture, l'apprentissage de l'orthographe viendra plus tard au cours du cycle 2 »

p.82 « Dans des séquences de réflexion organisée, courtes et fréquentes, ritualisées pour fixer et accroître les capacités de raisonnement, plusieurs types d'activités peuvent être envisagés pour aider à la mise en mémoire de mots comportant des lettres qui donnent des informations lexicales (notamment les lettres souvent non audibles que l'on peut retrouver dans les familles de mots, comme par exemples plomb/plombier ou grand/grande). Le repérage d'un mot dans un texte découvert conduit l'enseignant à demander aux élèves d'identifier, de repérer et d'observer la prononciation du mot, son épellation, son découpage en syllabes, son découpage en phonèmes, le repérage des lettres muettes, le repérage des particularités (les doubles consonnes par exemple). L'enseignant peut ensuite effacer ou cacher le mot et engager les élèves à visualiser mentalement tout ce qui a été précisé de façon à l'écrire sans le modèle, à le restituer par épellation, à l'encoder à partir de lettres en désordre, à le repérer dans une liste de mots proches, ou à l'écrire sous la dictée. Ces exemples d'activités régulières permettent aux élèves de verbaliser les particularités orthographiques attachées à chaque mot découvert et de mémoriser puis se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens leur est maintenant connu. »

« Peu importe le manuel de lecture choisi, les enfants apprennent tous à lire »

p.112 « Le choix du manuel de lecture au CP est un acte pédagogique majeur, tant il joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture. Il convient de choisir le manuel de lecture au regard des recommandations qui font aujourd'hui consensus sur l'apprentissage de la lecture. Il existe un éventail de manuels disponibles dont certains proposent un apprentissage conforme aux enseignements de la recherche : une étude des correspondances graphèmes-phonèmes les plus régulières et les plus fréquentes dès le début de l'année, des textes déchiffrables... »

« Un élève confond les lettres b et d : il est dyslexique »

p.119 « Dès le CP, les enseignants doivent repérer le plus tôt possible les enfants en difficulté de lecture sans préjuger de la cause. Un diagnostic formel de dyslexie ne peut pas être posé avant la fin du CE1. Il ne s'agit pas d'attendre le diagnostic pour aider un enfant en difficulté ; il faut évidemment proposer des aides avant que l'enfant soit en échec. »

Sommaire



INTRODUCTION

- 6 **Que signifie « savoir lire » ? Que signifie « savoir écrire » ?**
- 7 Savoir lire
- 10 Savoir écrire

CHAPITRES

I

- 13 **Comment devient-on lecteur et scripteur ?**
- 14 L'invention de l'écriture
- 15 Des apprentissages différents
- 16 Éléments de linguistique et origine de la compréhension
- 22 Les syllabes
- 25 Nombre et vitesse d'étude des graphèmes
- 27 Les écueils de la méthode mixte
- 34 Déchiffrer et comprendre
- 39 Lire et écrire
- 43 Comprendre en lisant
- 45 100 % de réussite au CP

II

- 49 **Quelles stratégies retenir pour apprendre à lire et écrire ?**
- 50 Pour un enseignement progressif et explicite de la lecture
- 55 **Focus** | Un exemple de progression dans l'étude des correspondances graphèmes-phonèmes
- 62 Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture
- 65 **Focus** | La mise en œuvre d'une leçon de lecture-écriture
- 75 **Focus** | Évaluer les élèves du cours préparatoire en lecture et écriture

| | | |
|------------|-----------|---|
| III | 79 | Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ? |
| | 80 | Étudier la langue |
| | 92 | Enseigner explicitement la compréhension |

| | | |
|-----------|------------|--|
| IV | 103 | Comment analyser et choisir un manuel de lecture pour le CP ? |
| | 104 | Qu'est-ce qu'un manuel de lecture ? |
| | 107 | Quelle place accorder au manuel dans l'enseignement de la lecture ? |
| | 108 | Que doit contenir un manuel de lecture ? |

| | | |
|----------|------------|---|
| V | 113 | Comment repérer les difficultés en lecture et y répondre ? |
| | 114 | Quelles sont les difficultés ? |
| | 122 | En classe, des interventions en fonction du profil du lecteur |

BIBLIOGRAPHIE ET OUTILS DE RÉFÉRENCE

| | |
|-----|--|
| 126 | Ouvrages |
| 127 | Articles |
| 128 | Rapports, contributions et conférences |

**Que signifie
«savoir lire» ?**

**Que signifie
«savoir écrire» ?**

La lecture et l'écriture sont des activités complexes qui mobilisent un nombre important de connaissances et de capacités ou opérations cognitives. Pour lire et écrire dans une écriture alphabétique, il faut bien sûr connaître les lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) et la manière dont elles codent les sons élémentaires du langage oral. Cette condition nécessaire, sur laquelle les apprentissages au cours préparatoire doivent mettre l'accent, n'est pourtant pas suffisante et c'est l'ensemble des composantes cognitives de la lecture et de l'écriture qu'il faut répertorier pour penser l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Savoir lire

Les travaux de la littérature scientifique internationale s'accordent à considérer que l'acte de lire repose sur deux grandes composantes, deux processus fondamentaux et transversaux :

- l'identification de mots écrits qui est spécifique à la lecture ;
- la compréhension qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture.

Reconnaître des signes écrits, les associer à des mots et à leur sens

Cette identification des mots se fait de deux manières :

- **par l'association de lettres ou groupes de lettres (graphèmes) à des sons de la langue (phonèmes)** qui, combinés entre eux, forment des syllabes et des mots, reconnus à partir de leur forme orale : c'est ce qu'on nomme couramment le déchiffrage ou le décodage et qu'on appellera la voie grapho-phonologique, puisqu'il s'agit d'apprendre à faire correspondre des graphèmes et des phonèmes. Si la forme sonore de ce mot est déjà connue du lecteur, elle renvoie à son sens, présent dans la mémoire lexicale. Si le mot est inconnu, le lecteur peut le prononcer et devra en rechercher et en apprendre le sens ;
- **par la reconnaissance directe de la forme orthographique du mot**, présente dans la mémoire lexicale du lecteur, qui permet d'accéder à son sens et à sa prononciation : c'est ce mode d'identification qui permet notamment de lire les

mots irréguliers, difficilement déchiffrables (par exemple, le mot « femme » ou le mot « monsieur ») et de distinguer les homonymes (par exemple, « sot » ou « seau » ou encore « saut », qui se prononcent pareillement /so/).

Dans une première étape (premier semestre au CP), l'apprenti lecteur a essentiellement recours au décodage. Mais le repérage des propriétés orthographiques des mots démarre très tôt, de manière implicite d'abord, par la rencontre répétée des mots écrits les plus fréquents.

Automatiser l'identification des mots par le décodage

Savoir lire suppose également que **l'identification des mots par le décodage soit suffisamment automatisée** pour permettre d'accéder à la compréhension : c'est ce qu'on appelle **la fluidité ou la fluence de lecture**.

Cette automatisation, qui suppose rapidité et précision, concerne d'abord la lecture des mots isolés. Pour l'évaluer, on mesure un score de fluence, c'est-à-dire le nombre de mots (fréquents ou inventés) lus correctement dans le temps imparti. La fluence concerne également la lecture de mots en contexte. Estimée à partir d'une lecture oralisée, elle est définie comme la capacité à lire correctement un texte continu, au rythme de la conversation, et avec la prosodie appropriée. Elle suppose à la fois d'identifier les mots à un rythme rapide en les groupant en unités syntaxiques de sens, et de faire un usage rapide de la ponctuation, tant pour repérer les groupes et relations syntaxiques que pour choisir l'intonation qui convient. C'est la condition pour accéder au sens d'unités plus grandes que le mot (phrases, textes). En effet, la mémoire de travail est limitée à quatre ou cinq unités de traitement : une lecture mot à mot la saturera donc très vite. En revanche, lorsque les mots sont lus ensemble, en tant que groupe syntaxique, ils constituent une seule unité de sens, ce qui accroît les capacités de traitement de la mémoire de travail et permet de donner du sens à des phrases plus longues.

Exemple : « Il était une fois / une petite fille de village, / la plus jolie / qu'on eût su voir ; / sa mère / en était folle, / et sa mère-grand / plus folle encore. » (Charles Perrault, *Le Petit Chaperon rouge*).

La fluidité de la lecture en contexte indique une automatisation du décodage qui libère des ressources cognitives pour la compréhension.

Les chercheurs nous apprennent que la fluidité de lecture orale ou fluence est un prédicteur direct de la bonne compréhension en lecture (les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont également les résultats les plus faibles en compréhension). Elle se développe par un entraînement à la lecture à haute voix à partir de mots isolés au moment des premiers apprentissages puis de textes préparés.

Comprendre le texte lu ou entendu

Jusqu'à une époque récente, cette activité de compréhension n'était pas interrogée en tant que telle en raison, sans doute, de son caractère d'évidence pour celui qui comprend et qui a du mal à expliciter les processus en jeu dans la compréhension. En outre, cet apprentissage s'est fait pour bon nombre de lecteurs sans qu'ils en soient conscients. Mais les évaluations en compréhension de l'écrit, nationales (Cedre) et internationales (Pirls, Pisa), révèlent des difficultés persistantes et qui ne sont pas seulement réductibles à des insuffisances d'acquisition du décodage. Si l'automatisation du décodage est une condition de la compréhension, cela ne suffit pas car la compréhension ne découle pas seulement de l'identification des mots.

Les travaux de recherche sur la compréhension qui se sont considérablement développés depuis les années 1990 ont permis tout à la fois de mieux décrire ses mécanismes et de mesurer les effets bénéfiques d'un enseignement explicite de la compréhension sur les performances des élèves en lecture. Cet apprentissage spécifique doit commencer dès la maternelle à partir de textes lus à l'oral aux élèves et se poursuivre en parallèle de l'apprentissage du code avant de pouvoir être conduit sur les textes et documents lus par les élèves eux-mêmes tout au long de l'école et du collège.

La compréhension écrite comme orale est une activité cognitive complexe et multiforme. Comprendre un texte, c'est-à-dire se faire une représentation mentale cohérente qui intègre toutes les informations du texte, suppose, une fois les mots identifiés, d'en activer la signification mais aussi de comprendre leur mise en relation dans la phrase et de mobiliser pour cela des connaissances grammaticales (morphologie et syntaxe).

Il faut ensuite établir des liens entre les phrases, identifier pour cela les informations reprises pour assurer la continuité du texte et les informations nouvelles qui le font avancer en prenant appui sur des éléments linguistiques (déterminants, pronoms, adverbes de liaison par exemple) mais aussi en faisant ce qu'on appelle des inférences, c'est-à-dire des raisonnements qui permettent de suppléer ce que le texte ne dit pas explicitement (relations logiques entre deux actions, identification du personnage auquel renvoie un pronom par exemple).

Les formes d'enchaînement et les modes d'organisation des informations sont différents selon les types de textes (narratifs, documentaires, argumentatifs, etc.) et des connaissances sur ces modes d'organisation facilitent la compréhension. Plus généralement, pour qu'un texte signifie quelque chose pour le lecteur, il faut qu'il dispose de connaissances préalables sur ce à quoi renvoie le texte, c'est-à-dire son univers de référence, que cet univers soit le monde réel ou un monde fictif, afin de mettre en relation le texte avec ces connaissances.

L'ensemble de ces traitements suppose enfin des capacités d'attention et de mémorisation pour retenir les informations importantes et traiter les informations nouvelles afin de les intégrer à la représentation mentale qui se constitue de manière dynamique au fur et à mesure de la lecture. Et le lecteur doit aussi pouvoir contrôler sa compréhension, corriger au besoin cette représentation si des éléments viennent la remettre en cause, voire revenir en arrière pour vérifier ce qu'il pense avoir compris.

Ce sont ces différentes dimensions de la compréhension qui doivent pouvoir être identifiées, explicitées et enseignées en relation avec les différents types de textes et de documents qu'un élève est susceptible de rencontrer au cours de sa scolarité. Elles font l'objet d'un chapitre spécifique dans ce guide.

Savoir écrire

L'écriture est une activité également complexe qui fait intervenir de nombreuses opérations ou composantes de différentes natures. Elle est, de manière générale, plus difficile que la lecture car elle suppose une gestion simultanée de contraintes multiples dont l'effort en attention et en mémoire est important, surtout pour de jeunes enfants.

Connaître les correspondances phonèmes-graphèmes

Savoir écrire exige d'abord, de manière symétrique avec l'apprentissage de la lecture, de **connaître les correspondances phonèmes-graphèmes** pour produire sous leur forme écrite les mots connus d'abord oralement : on peut parler d'« encodage » pour l'écriture comme on a appelé « décodage » l'opération inverse qui consiste à aller des signes écrits vers les sons ou phonèmes pour retrouver les formes orales des mots. L'encodage suppose d'identifier les phonèmes qui constituent les mots puis de sélectionner les lettres ou graphèmes qui les transcrivent. Cette opération est plus difficile en français que dans d'autres langues où les mots s'écrivent comme ils se prononcent puisque un même son (par exemple /o/) peut s'écrire de plusieurs façons différentes (*o*, *au* ou *eau*) et qu'il existe de nombreuses lettres qui ne s'entendent pas (les doubles consonnes, les consonnes finales, et de manière générale, les marques grammaticales).

Connaître l'orthographe et savoir structurer la phrase

Savoir écrire suppose donc, outre la connaissance des correspondances phonèmes-graphèmes, celle de **l'orthographe : l'orthographe lexicale** qui suppose la mémorisation des formes écrites des mots et peut prendre appui sur l'analyse morphologique (radical, préfixe, suffixe, ce qu'on nomme la morphologie dérivationnelle) pour identifier des similarités et des régularités entre les mots ; **l'orthographe grammaticale** qui permet de savoir quels mots varient et comment, en fonction du contexte (ce qu'on nomme la morphologie flexionnelle). En français, un nombre important de ces

variations ne sont pas audibles (un enfant, trois enfants ; un ciel bleu, une mer bleue ; tu joues, ils jouent). Pour appliquer les règles d'accord, il faut en outre reconnaître les catégories grammaticales des mots (l'accord du verbe ne fonctionne pas comme celui du nom et de l'adjectif) et les relations des mots dans la phrase (relations syntaxiques) pour savoir quel mot s'accorde avec quel autre.

Maîtriser le geste graphique

Savoir écrire nécessite également **une maîtrise du geste graphique**, c'est-à-dire une capacité à former correctement les lettres en écriture cursive et à enchaîner leur tracé de manière suffisamment fluide et rapide. Cela suppose d'avoir appris à tenir de manière adéquate crayon ou stylo et à tracer les lettres en respectant un certain sens et une disposition spatiale, mais aussi que le geste graphique ait été suffisamment répété pour acquérir régularité, vitesse et fluidité et développer ainsi des automatismes. C'est la condition pour libérer les ressources de mémoire et d'attention nécessaires à la rédaction. L'écriture avec le clavier, qui doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, ne peut remplacer l'écriture manuelle. La production manuscrite des lettres permet, en effet, une meilleure mémorisation des mots écrits et aussi une meilleure reconnaissance en lecture, la mémoire sensorimotrice venant assister la mémoire visuelle. Il est donc important de pratiquer suffisamment l'écriture manuscrite pour que des difficultés ou une lenteur dans le geste graphique ne nuisent pas aux autres composantes de l'écriture, et, en particulier, à celles que met en jeu la rédaction d'un texte.

Savoir écrire un texte

Savoir écrire, c'est donc aussi **savoir écrire un texte, savoir rédiger**. Ces textes peuvent être de formes variées (récits, descriptions, comptes rendus, textes explicatifs ou argumentatifs, etc.) et relever, à l'école, des différentes disciplines. Cette dimension de l'écriture, qui permet de communiquer par écrit des contenus à un ou plusieurs destinataires, a bien sûr une dimension langagière et linguistique : elle suppose de disposer d'un bagage lexical suffisant, de savoir construire et enchaîner des phrases de manière à produire un énoncé cohérent et compréhensible pour le destinataire, en respectant les normes de la langue écrite. Cela suppose aussi des connaissances sur la forme ou le genre de texte à écrire (comment fait-on pour raconter ? pour décrire ? pour expliquer ? quels temps verbaux utiliser ? quelle personne ? quelle organisation du texte ? quels mots pour faire comprendre cette organisation au lecteur ? quelle disposition sur la page ?). Mais cette phase rédactionnelle particulièrement complexe doit avoir été préparée et anticipée et ne peut se faire simplement en écrivant de manière linéaire. Même si la rédaction proprement dite génère et réorganise aussi les idées, elle doit être précédée et accompagnée d'un travail de réflexion sur le texte à produire (dans certaines modélisations de l'activité d'écriture, cette composante est appelée « planification ») : que dois-je écrire ? pour qui ? avec quel enjeu ? quelle forme adopter ? pour quel effet ? quelles connaissances mobiliser sur le thème ou

le domaine concerné? quelles idées? quel répertoire mental de mots? quelle organisation du texte? quelles étapes ou quelle progression? On voit que ces questions dépassent largement le rôle traditionnellement dévolu au brouillon et supposent qu'un temps important leur soit consacré, dont dépend la qualité de l'écrit produit.

Le processus d'écriture comprend enfin une autre dimension qui consiste à revenir sur le texte produit, en cours d'écriture ou à la fin, pour l'évaluer, l'améliorer et le corriger si nécessaire. Il s'agit d'une compétence importante qui relève de la méthodologie et de l'autoévaluation, donc d'un regard critique porté sur son texte.

Cette évocation de ce que peut recouvrir l'écriture dans ses différentes composantes permet de comprendre les difficultés que rencontre le scripteur novice. C'est pourquoi ces composantes ne peuvent être travaillées toutes en même temps et supposent des apprentissages ciblés sur chacune d'entre elles. L'effet bénéfique de la dictée et des tâches de production d'écrit qui consistent à encoder des unités linguistiques choisies par l'élève a été constaté. Passer du temps à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit a en particulier un effet positif significatif sur les scores de compréhension en fin de CP ainsi que sur la capacité d'écriture, surtout pour les élèves les plus faibles. Ainsi, l'ensemble des composantes de l'écriture doivent être prises en compte dès les premiers apprentissages.

● **Comment devient-on
lecteur et scripteur ?**

L'enseignement de la lecture a pour finalité de permettre à tous les élèves de prendre plaisir à comprendre ce qu'ils lisent de façon sûre et autonome. Les travaux issus de la recherche aident les professeurs à adopter les meilleures démarches. Elles conjuguent l'acquisition fondamentale d'un déchiffrement fluide, précis et rapide avec un travail suivi et fécond de la compréhension, en lien avec l'écriture.

L'invention de l'écriture

Des changements profonds

Lorsque les enfants apprennent à lire et à écrire, ils s'inscrivent dans l'aventure humaine de l'écriture. Inventée il y a 5 000 ans en Mésopotamie, elle a transformé en profondeur notre rapport au savoir. **L'écriture permet de stocker de l'information et des savoirs sur des supports matériels** : des pierres, des papyrus, des parchemins, des livres, des dictionnaires, des encyclopédies, des disques durs, des *clouds*, ce qui modifie considérablement les procédures de **la pensée devenue capable de produire de la grammaire, des mathématiques, de la philosophie, des connaissances scientifiques, dans tous les domaines.**

Les ressources de la langue écrite

Dans la parole, les locuteurs utilisent de la communication non verbale : des intonations, des expressions du visage, des gestes, des postures du corps, qui participent à la signification de leurs messages. Cette situation disparaît dans l'écrit qui se doit d'exposer explicitement le contenu de pensée qui est le sien, avec les seules ressources de la langue. Cela permet à la pensée matérialisée dans l'écrit de se conserver indéfiniment et de se transmettre. Cette matérialisation visuelle du langage qui a pour effet d'offrir aux énoncés **une objectivité permanente et consultable par tous**, rend possible le travail réflexif, critique, complexe, sans cesse repris, transmis et accumulé de génération en génération. **Elle est la source de tous les développements intellectuels qui participent de l'histoire de l'humanité.** Pour toutes ces raisons qui touchent au statut de l'écriture, invention d'une « nouvelle technologie de l'intellect »¹ comme

1 — Jack Goody, *Savoirs et pouvoirs de l'écrit*, La Dispute, 2007.

la nomme Jack Goody, permettre aux enfants d'accéder à un bon niveau de lecture et d'écriture, c'est leur donner la possibilité de s'inscrire activement dans l'exercice de la pensée instruite et partout, dans la société contemporaine.

Des apprentissages différents

Apprendre à parler

L'acquisition de sa langue maternelle par l'enfant se fait par une sorte d'imprégnation induite par les multiples échanges langagiers qu'il peut avoir avec son milieu. **Il ne reçoit pas un enseignement méthodique, systématique** ; par essais et erreurs, il s'exerce à parler dans les interactions avec autrui qui le poussent à parler comme il convient d'un point de vue linguistique, pour être compris. Il peut parler tout en se livrant à d'autres activités, ce qui n'est pas possible dans **la lecture et l'écriture qui mobilisent forcément l'œil et la main dans une tâche séparée de toute autre.**

Apprendre à lire et à écrire

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est second par rapport à l'acquisition de la langue maternelle et de la langue oralisée. **Il relève d'une démarche radicalement différente de celui de la langue parlée : il est volontaire, méthodiquement construit, et fait appel aux professionnels que sont les professeurs, à l'institution qu'est l'École.** C'est que les signes de l'écriture nécessitent une présentation explicite, ordonnée et progressive, accompagnée d'exercices de mémorisation, de consolidation, afin que progressivement la lecture devienne, pour les élèves, comme « naturelle » au même titre que la parole.

Les fondamentaux

L'insistance sur l'importance des apprentissages fondamentaux a été interprétée par certains comme réductrice des ambitions intellectuelles et culturelles que l'École se doit d'avoir. Or, **aucune de ces ambitions n'a quelque chance de se concrétiser si les élèves ne s'approprient pas efficacement les outils intellectuels sans lesquels rien n'est possible au niveau des apprentissages scolaires.** C'est le cas de la lecture, de l'écriture comme des mathématiques. **Il est donc décisif d'accorder à ces apprentissages fondamentaux toute l'attention qu'ils exigent afin que les élèves puissent envisager sereinement leur scolarité.** Cela ne signifie nullement minimiser l'importance des autres apprentissages, bien au contraire, mais offrir aux savoirs scolaires programmés les moyens d'une appropriation sûre, efficace, dans chacun des domaines

qui sont les leurs. Bien savoir lire et écrire ne garantit pas automatiquement la réussite dans les autres disciplines, mais, sans ces savoirs, l'avenir scolaire des jeunes élèves est d'avance compromis.

Éléments de linguistique et origine de la compréhension

L'ensemble des signes de toute langue écrite constitue **un code**, un système de symboles qui représentent quelque chose d'autre qu'eux-mêmes. Le Code de la route est fait d'un ensemble de symboles qui représentent des consignes : des interdictions, des obligations, des avertissements, etc. Connaître le Code de la route signifie être capable de retrouver, comprendre les consignes symbolisées sur les panneaux, pour pouvoir les respecter. Beaucoup plus complexe que le Code de la route, l'écriture de la langue est elle aussi un code. **Elle codifie la langue parlée et doit donc être décodée pour que l'on puisse comprendre ce qu'elle signifie.**

Les phonèmes, les graphèmes et le principe alphabétique

LES PHONÈMES

Avant d'être écrite, la langue est parlée avec des mots qui sont tous construits à partir de la prononciation de quelques **phonèmes** puisés dans un nombre restreint, 36 en français. Chacun de ces 36 phonèmes est l'un des plus petits sons que nous articulons lorsque nous parlons. Il est une unité indécomposable, par lui-même dénué de sens. C'est toutefois par lui que la différence de sens apparaît entre « tour » et « pour » par exemple, lorsque le phonème /t/ est remplacé par le phonème /p/, entre « sud » et « sur », lorsque le phonème /d/ est remplacé par le phonème /r/. Chaque langue a ses propres phonèmes. En français, **tout ce que nous pouvons dire, des discours les plus simples aux plus élaborés, se prononce à partir de ses seuls 36 sons, répartis en consonnes et voyelles comme le montre le tableau ci-après.**

TABLEAU DES 36 PHONÈMES

| VOYELLES | CONSONNES |
|-------------------------------|---------------------------------------|
| [i] lit, il, lyre | [f] fusée, photo, neuf, feu |
| [u] ours, genou, roue | [v] vache, vous, rêve |
| [y] tortue, rue, vêtu | [s] serpent, tasse, nation, celui, ça |
| [a] avion, ami, patte | [z] zèbre, zéro, maison, rose |
| [ɑ] âne, pas, pâte | [ʃ] chat, tâche, schéma |
| [ã] ange, sans, vent | [ʒ] jupe, gilet, geôle |
| [o] mot, eau, zone, saule | [l] lune, lent, sol |
| [ɔ] os, fort, donner, sol | [r] robot, rue, venir |
| [ɔ̃] lion, ton, ombre, bonté | [p] pomme, soupe, père |
| [e] école, blé, aller, chez | [b] balle, bon, robe |
| [ɛ] aigle, lait, merci, fête | [m] mouton, mot, flamme |
| [ɛ̃] lapin, brin, plein, bain | [t] tambour, terre, vite |
| [ø] feu, peu, deux | [d] dent, dans, aide |
| [œ] meuble, peur | [n] nuage, animal, nous, tonne |
| [œ̃] parfum, lundi, brun | [k] cadeau, cou, qui, sac, képi |
| [ə] requin, premier | [g] gâteau, bague, gare, gui |
| | [ɲ] peigne, agneau, vigne |
| | [j] quille, yeux, pied, panier |
| | [w] oiseau, oui, fouet |
| | [ʁ] puits, huile, lui |

LES GRAPHÈMES

Les graphèmes sont la transcription écrite des phonèmes, à partir des 26 lettres de l'alphabet. Ainsi le phonème /a/ de « chat » s'écrit avec un graphème d'une lettre ; le phonème /ou/ de « boule » s'écrit avec un graphème de deux lettres ; le phonème /on/ de « comptine » s'écrit avec un graphème de trois lettres et le phonème /in/ de « vingt » s'écrit avec un graphème de quatre lettres. Les graphèmes sont en nombre beaucoup plus élevé que les phonèmes parce que des phonèmes peuvent s'écrire de plusieurs façons. Les phonèmes /a/, /v/ et /t/ par exemple, ne s'écrivent que d'une seule façon, mais le phonème /o/ peut s'écrire o, au, eau, aux, etc., quand le phonème /in/ s'écrit in, ain, ein, un, ym, etc. On compte 24 graphèmes possibles pour ce phonème-ci. C'est cette situation qui explique les difficultés orthographiques du français lorsqu'il s'agit de retrouver les graphèmes des mots entendus lors de la dictée ou pensés lors de la production d'écrits.

VOYELLES avec exemples

| | | | |
|------------|---|-----------|---|
| a | ami | eu | deux <i>mais</i> j'ai eu (<i>exception</i>) |
| à | à, là | ey | poney <i>aussi</i> asseyent |
| â | âne | ez | <i>fin de mot</i> : chantez |
| ai | aide (maître) <i>mais</i> nous faisons (<i>exception</i>) | i | il (ile) <i>mais aussi</i> semi-consonne ciel |
| aim | faim | ï | ambigüité : déplacement de l'accent (<i>Ortho-Rectif</i>) |
| ain | main | im | impossible (m devant p, b et m) |
| am | ampoule (m devant p, b et m) | in | indien |
| an | angle | o | auto |
| aon | faon | ô | côté |
| aou | août | œ | œil <i>mais aussi</i> semi-consonne moelle |
| au | auto | œu | cœur |
| ay | tramway <i>mais</i> paysan et paye | om | ombre (m devant p, b et m) |
| e | merci (<i>mots suivis par deux cs</i>) <i>mais aussi</i> le, amie | on | on <i>mais</i> monsieur (<i>exception</i>) |
| é | été | oo | alcool <i>mais</i> coopérant et foot |
| è | élève | ou | oublier <i>mais aussi</i> semi-consonne alouette |
| ê | être | où | où |
| ë | Noël | u | lune (sûreté) <i>mais</i> lui, maximum, club (<i>exception</i>) |
| eau | eau | ü | ambigüité : déplacement de l'accent (<i>ortho-rectif</i>) |
| ei | peigne | um | parfum <i>mais</i> maximum |
| ein | peindre | un | un |
| em | empare (m devant p, b et m) <i>mais</i> femme (<i>exception</i>) | y | lycée <i>mais aussi</i> semi-consonne paye |
| en | entre <i>mais</i> chien, agenda (<i>exception</i>) plus solennel | ym | symbole (m devant p, b et m) |
| er | <i>fin de mot</i> : chanter <i>mais</i> mer | yn | lynx |
| es | les, mes, tes <i>mais</i> chantes, chattes... | | |
| et | <i>fin de mot</i> : objet <i>mais</i> net | | |

CONSONNES avec exemples

| | | | |
|-----------|--|-----------|--|
| b | bébé | mm | pomme <i>mais</i> emmener |
| bb | abbé | n | nos |
| c | car <i>mais</i> ceci (<i>règle contextuelle</i>) et second plus tabac | nn | année <i>mais</i> mots de la famille ennui et enneiger |
| ç | ça, leçon | p | papa <i>mais</i> compte |
| cc | accord <i>mais</i> accent (<i>règle contextuelle</i>) | ph | pharmacie |
| ch | char <i>mais</i> écho | pp | frappe |
| ck | ticket | q | coq |
| cqu | acquise | qu | qui <i>mais</i> équilatéral (<i>exception</i>) |
| d | dame <i>mais</i> grand | r | rire <i>mais</i> en fin de mot fer vs chanter |
| dd | addition | rr | terre, beurre |
| f | forme, nef <i>mais</i> nerf | s | soir, bourse <i>mais</i> rose (<i>règle contextuelle</i>) <i>mais</i> gris, os, les... |
| ff | affaire | sc | science <i>mais</i> scolaire (<i>règle contextuelle</i>) |
| g | gare <i>mais</i> girafe (<i>règle contextuelle</i>) et bourg | sch | schéma |
| ge | pigeon | sh | short |
| gg | toboggan <i>mais</i> suggérer (<i>règle contextuelle</i>) | ss | basse |
| gn | gagne | t | tasse, net <i>plus</i> 't' muet (produit, objet, vert) <i>voir aussi</i> ti |
| gu | guêpe <i>mais</i> aiguille (<i>exception</i>) et jaguar (<i>exception</i>) | th | thé |
| h | heure (<i>n'est pas un phonème, ne se prononce pas</i>) | ti | addition <i>mais</i> question, chantions... |
| j | joli | tt | attention |
| k | kilo | v | voiture |
| l | lire, fil <i>mais</i> fusil | w | wagon <i>mais aussi</i> semi-consonne water |
| ll | elle, pull, mille (<i>exception</i>) <i>mais</i> fille, bille | x | taxi <i>et</i> examen <i>mais</i> deuxième <i>et</i> soixante <i>plus</i> deux |
| m | mal <i>mais</i> automne | z | zéro <i>mais</i> chantez |

Lorsqu'une langue comme le français s'écrit à partir d'un alphabet, elle repose sur un **principe alphabétique** qui désigne le fait que les phonèmes sont représentés, transcrits par des graphèmes qui s'écrivent à partir des lettres de l'alphabet. D'où la nécessité d'apprendre à décoder ces graphèmes et leurs combinaisons pour apprendre à lire. On parle alors d'étudier **les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes**, ce que Stanislas Dehaene exprime de la façon suivante : « *L'étape charnière de la lecture, c'est le décodage des graphèmes en phonèmes, c'est le passage d'une unité visuelle à une unité auditive. C'est donc sur cette opération que doivent se focaliser tous les efforts.* »² Cette opération se fait normalement sans considération des types de caractères utilisés.

« Lire, c'est savoir identifier tous les mots, qu'ils soient écrits en caractère d'imprimerie ou manuscrits, en majuscules ou en minuscules, et dans toutes les tailles de police. Il s'agit de repérer ce qui ne varie pas – la suite de lettres – en dépit des mille et une figures que peuvent prendre les caractères. C'est ce qu'on appelle le problème de "l'invariance perceptive". »

Stanislas Dehaene,
Les Neurones
de la lecture,
Odile Jacob, 2007.

Signifié et signifiant

Nous devons à Ferdinand de Saussure (1857-1913), fondateur de la linguistique moderne, une définition éclairante du signe linguistique (appelé mot, par commodité) qui nous permet de mieux nous représenter d'où vient la compréhension du langage et **l'efficacité de la syllabique** pour permettre aux enfants d'accéder au sens de ce qu'ils lisent.

Le signe linguistique est toujours **l'union** d'un *concept* et d'une *image acoustique*, appelés **signifié** (le sens) et **signifiant** (le son). Saussure précise que cette union est aussi étroite que celle du recto et du verso d'une feuille de papier. Lorsque dans la parole on articule le mot « bol » on utilise la suite de phonèmes /b/ /o/ /l/ (l'image acoustique) unie **intrinsèquement** au concept, à l'idée de « bol ». Articuler le mot « bal » passe alors par la substitution d'un phonème qui entraîne un changement du signifiant **et** du signifié, et donc du **sens du mot**.

Lorsque l'enfant comprend ce qu'il entend, cela veut dire qu'il accède aux signifiés par les signifiants qui parviennent à ses oreilles, puisque ces signifiants ne sont pas de simples émissions de sons dépourvues de sens, en raison de **l'union du signifiant et du signifié qu'il a apprise en apprenant à parler**. De son côté, s'il veut se faire comprendre, il lui faut user de la bonne union, ce qu'il cherche à faire lors de tous **les essais et erreurs qui l'aident à parfaire sa maîtrise de l'usage des mots**.

2 — Stanislas Dehaene, *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007.

Identifier le sens des mots écrits

« L'objectif principal de l'apprenti lecteur est donc de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend. Dans ce but, celui-ci doit, dans un premier temps, automatiser l'identification des mots écrits et donc développer des procédures rapides, précises et automatiques. »

Liliane Sprenger-Charolles, Pascale Colé, *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*, Dunod, 2003.

Ainsi **identifier** le mot « cheval » écrit, c'est **maîtriser la correspondance** entre les graphèmes que l'on voit (organisés en syllabes) et les phonèmes que l'on entend lorsqu'on le dit, et donc retrouver **immédiatement, spontanément, le sens de l'union** entre le signifié et le signifiant que l'on connaît déjà à l'oral. Là se situe **la clé de l'importance décisive que prend le déchiffrage dans l'apprentissage de la lecture**, qui ne ressemble en rien à une sorte d'automatisme mécanique vidé de sens, qui conduirait à opposer le déchiffrage et la compréhension, et à discréditer la syllabique qui réduirait dangereusement la lecture au déchiffrage.

Décoder un mot inconnu, c'est décoder un mot qui n'évoque aucun signifié, c'est devoir se contenter dans un premier temps d'une prononciation sans signification. Mais c'est gagner la possibilité de prendre conscience de sa méconnaissance et donc d'interroger autrui ou le dictionnaire quand cela devient possible. Cette situation est **une source de développement du vocabulaire extrêmement féconde**; c'est pourquoi il est important de donner à lire aux élèves très tôt des mots dont ils ne sont pas susceptibles de connaître le sens à leur âge, afin qu'ils puissent chercher à se les approprier, et se doter ainsi de **nouveaux outils de pensée**. À côté des mots censément connus qu'il est indispensable de leur proposer, les mots inconnus trouvent dans l'apprentissage de la lecture, une place qu'il est nécessaire de ne pas négliger. De plus, d'une manière générale, les enfants sont friands des mots qui relèvent d'un lexique plus recherché que le familier, et fiers de montrer qu'ils les connaissent.

Ainsi, le travail de la compréhension ne peut pas s'arrêter mécaniquement au seul déchiffrage d'une simple suite de mots, mais il ne peut pas non plus s'abstraire d'un **enseignement explicite, structuré et systématique** des correspondances grapho-phonémiques, seules en mesure de permettre aux élèves d'accéder à la signification des mots à partir de laquelle peut s'élaborer tout un travail ambitieux de compréhension des textes qui leur sont proposés.

Les syllabes

Définitions

La syllabe se définit comme ce qui se prononce d'une seule émission de voix. Toute syllabe contient une voyelle qui produit un son franc par elle-même lorsqu'on la prononce. Prononcer des voyelles isolées est donc possible, ce qui n'est pas le cas des consonnes qui doivent être en coarticulation avec les voyelles. Sans les voyelles, elles sont même imprononçables isolément. Comme leur nom l'indique, elles « sonnent avec ». C'est à partir des syllabes /da/, /vou/, /mi/ que l'on entend les phonèmes consonantiques et que l'on peut opérer la distinction avec /fa/, /nou/, /pi/.

Ainsi, les phonèmes qui composent la syllabe n'y sont pas simplement juxtaposés, prononcés l'un après l'autre séparément, mais assemblés dans cette seule émission de voix qu'est la syllabe, unité d'articulation des mots. Le mot /kan/ /gou/ /rou/ contient trois syllabes successives dans lesquelles s'articule la prononciation du mot, composées chacune de deux phonèmes.

Cette situation justifie l'appellation « syllabique » pour désigner la méthode d'apprentissage de la lecture qui permet de retrouver dans la lecture la prononciation des mots connus dans le langage parlé. **Nous parlons avec des mots articulés en syllabes, et nous retrouvons dans la lecture les mêmes articulations syllabiques de ces mots.**

José Morais rapporte une expérience qui montre que l'on reconnaît bien mieux le mot « chimpanzé » lorsqu'on présente d'abord CHIM, puis PAN, puis ZÉ, plutôt que CHI, puis MPA, puis NZÉ.

« L'importance de la syllabe dans l'identification des mots écrits est amplement démontrée. (...) Cet avantage du groupement syllabique sur le groupement non syllabique est observé aussi bien sur les pseudo-mots que sur les mots. Cela veut dire que le processus de segmentation syllabique n'est pas conditionné par les connaissances lexicales, mais exclusivement par la connaissance qu'a le lecteur des syllabes possibles dans la langue et des frontières probables entre les syllabes. »

**José Morais,
L'Art de lire,
Odile Jacob, 1999.**

« Chimpanzé » se lit à partir de six graphèmes associés dans trois syllabes qui correspondent aux six phonèmes et aux trois syllabes du mot parlé.

La conscience phonémique et l'écrit

L'importance de la conscience phonémique comme prédicteur du niveau de décodage a été fortement débattue chez les chercheurs. Certains soutiennent que le développement de cette capacité est la conséquence de l'apprentissage de la lecture,

de la confrontation à la lettre. De son côté, Liliane Sprenger-Charolles soutient l'idée d'une relation entre la capacité de segmenter les mots en phonèmes et la maîtrise du décodage et inversement.

« Pour apprendre à lire dans une écriture alphabétique, on doit utiliser les correspondances graphème-phonème. Il faut donc avoir des capacités correctes de discrimination phonémique (être capable de différencier bol de vol). Il faut aussi être capable de segmenter les mots oraux en phonèmes pour comprendre les relations entre ces unités et les graphèmes. »

Liliane Sprenger-Charolles, Les débuts de l'apprentissage de la lecture en français, LPC-AMU-BRLI, 2017.

La discrimination phonémique entre « bol » et « vol » semble donc nécessaire pour réaliser la discrimination graphémique entre « bol » et « vol », même si à son tour, l'apprentissage de cette discrimination graphémique favorise la conscience phonémique dans le cadre de la relation bidirectionnelle évoquée plus haut.

« Nos enfants découvrent la structure phonémique du langage, poussés par l'obligation d'apprendre à lire une écriture alphabétique. À travers l'alphabet, le phonème cesse d'être inaudible (...). Cantonnés dans la seule audition, le phonème ne se révèle pas à nous. Prenant une forme visible, du coup il devient audible. »

José Morais, L'Art de lire, Odile Jacob, 1999.

José Morais montre également que la perception de la parole repose sur des représentations automatiques et inconscientes de phonèmes, et que la prise de conscience de ces phonèmes passe par un apprentissage explicite de leur association aux lettres. C'est donc, selon ce chercheur, dans l'apprentissage du code alphabétique que nous apprenons à trouver les correspondants phonémiques des graphèmes, à les analyser consciemment.

Michel Fayol montre que l'usage de la syllabe est d'autant plus aisé au fur et à mesure de la rencontre avec l'écrit.

« En français, la syllabe se révèle facilement accessible : les enfants parviennent précocement à la repérer (découper, ajouter, manipuler). Les phonèmes sont, eux, plus difficiles à isoler et leur apprentissage se développe en interaction avec celui de la lecture. On a donc à la fois une sensibilité phonologique précoce qui facilite l'apprentissage et une instruction qui s'appuie sur celle-ci pour diriger la prise de conscience de tous les phonèmes et de leurs associations avec les graphèmes. [...] Au début de l'apprentissage, les connaissances phonologiques sont partielles et limitées. La fréquentation de l'écrit et l'instruction entraînent un raffinement de ces connaissances : l'expérience d'un système alphabétique semble nécessaire pour développer la conscience phonémique. »

Michel Fayol, L'acquisition de l'écrit, Que sais-je ?, PUF, 2013.

Partir du phonème ou du graphème ?

Il est clair, pour les enfants, qu'ils sont bien en train d'apprendre à lire lorsqu'ils sont confrontés d'emblée à l'écrit, donc aux graphèmes. Beaucoup de manuels partent du phonème dont la correspondance graphémique est lue à l'intérieur d'un mot illustré par un dessin. Par exemple, le phonème /p/ peut se lire dans les mots « panier », « pomme » ou « chapeau », écrits sous des dessins. Un des inconvénients de cette entrée réside dans le fait que, ne pouvant pas déchiffrer les mots, l'élève est amené à les deviner grâce aux dessins pour pouvoir entendre le phonème du jour dans le graphème contenu dans chaque mot. **Cette situation est une incitation à entrer dans la « lecture » globale des mots en question.**

Partir des phonèmes, c'est faire des « leçons de sons ». Alors qu'une grande majorité de graphèmes n'ont qu'une prononciation à apprendre, beaucoup de phonèmes admettent chacun plusieurs écritures, ce qui nécessite un effort de mémorisation beaucoup plus important avec le départ phonémique qu'avec le départ graphémique. De plus, les sources de confusions sont nombreuses. Par exemple, quand le graphème ch de « chat » fait /k/ dans « chorale », il convient d'espacer l'étude de ce graphème qui se prononce différemment. De plus, cette approche montre bien que **la langue écrite n'est pas une simple traduction de l'oral**, elle a son histoire propre qui ne coïncide pas avec celle de la langue parlée.

Des clés universelles

Partir du graphème pour, sans détour par le dessin, apprendre à lire les syllabes qui le combinent, donne à la syllabe sa valeur de *clé universelle* pour la lecture de tous les mots. Avoir appris à décoder « pa » permet de lire « paquet », « campagne », « espagnol », « tapage », etc., ainsi que tous les autres mots contenant cette syllabe, à condition, bien sûr, que les autres syllabes de chacun de ces mots soient connues. Cela implique une progression suivie rigoureusement dans l'étude des graphèmes qui conduit les élèves à ne jamais être confrontés à des mots indéchiffrables, totalement ou partiellement. Aucune leçon ne contient des « trous » dans l'étude des combinaisons graphémiques dont a besoin la lecture des mots qu'elle contient. **Au terme de ce travail à partir des graphèmes et des syllabes-clés universelles, les élèves peuvent lire tous les mots sans jamais en avoir appris aucun.** Ils peuvent lire les noms de personnes, de personnages, de pays, de villes, de villages, de médicaments, de marques, etc., inatteignables dans leur diversité et leur nombre par la reconnaissance globale ou la devinette.

L'aspect additionnel, cumulatif des graphèmes et des combinaisons syllabiques étudiés tout au long de l'apprentissage n'a rien de simplement quantitatif dans une sorte d'empilement d'unités superposées comme on a pu le penser : il est profondément qualitatif. C'est que **chaque leçon intègre et dépasse ce que contiennent les précédentes, dans les nouveaux apprentissages du jour.** Il s'agit d'un processus de développement, d'amplification, de transformation progressive des compétences de lecture de l'apprenti lecteur qui chaque jour s'approche davantage de celles du lecteur confirmé.

Nombre et vitesse d'étude des graphèmes

Déchiffrabilité et tempo

Menée sur un échantillon très important, l'enquête *Lire et écrire*³, dirigée par Roland Goigoux, a mesuré ce qu'elle nomme le rendement effectif des textes donnés à lire aux élèves. «*Nous avons appelé "rendement effectif" le pourcentage de graphèmes déchiffrables des textes supports à l'enseignement de la lecture utilisés en dixième semaine.*»

Ce rendement effectif s'établit à **43% de graphèmes déchiffrables en moyenne dans les textes lus à la dixième semaine**. «*Mais, d'une classe à l'autre, ce chiffre varie de 11% à 76%*», ce qui amène le rapport à préciser : «*L'activité intellectuelle demandée aux élèves, qu'elle soit individuelle ou collective, n'est donc pas du tout la même.*» Ces taux de graphèmes déchiffrables dépendent du **tempo** retenu, défini comme étant la vitesse à laquelle le code est étudié : **il indique le nombre de correspondances grapho-phonémiques étudiées** de manière explicite au cours des neuf premières semaines de l'année. Or, là aussi, les différences sont importantes. Les classes les plus lentes n'en étudient que 6 en moyenne, quand les plus rapides en étudient 20.

La vitesse du tempo : une dimension essentielle pour la réussite de l'apprentissage

Le rapport poursuit : «*L'élévation du tempo influence significativement et positivement les performances des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou 15 et la valeur palier se situe à 11 ou 12, en fonction du niveau initial des élèves.*» Les tempos les plus lents pénalisent les élèves, et notamment les plus faibles. Lorsqu'ils «*n'ont pas suffisamment d'éléments à leur disposition pour réussir à décoder les écrits proposés en classe, ils progressent moins*». Le rapport souligne également que ces données vont à l'encontre des craintes qu'ont bon nombre de professeurs qui pensent pénaliser les élèves s'ils vont trop vite dans l'étude du code. «*Le choix d'un tempo rapide est bénéfique car il accroît la clarté cognitive des élèves et leur capacité d'auto-apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux.*»

Cette vitesse du tempo doit être mesurée au début de l'année. Un tempo trop rapide ne permet pas de bien consolider les premiers apprentissages sur lesquels s'appuient les compétences que les apprentis lecteurs construisent de leçon en leçon. **Apprendre à décoder les syllabes, à lire les mots, les phrases, travailler l'écriture**

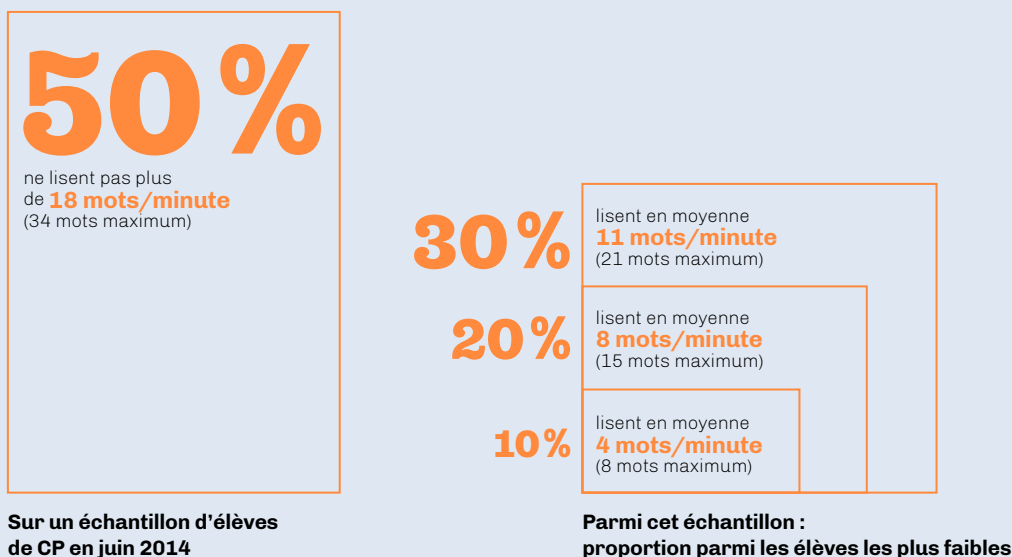
³ — Rapport de recherche *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, sous la direction de Roland Goigoux, Ifé, Lyon, 2016.

à partir du tracé des lettres, la copie, les dictées, et lorsque c'est possible, les premières productions écrites, demande du temps, un temps qu'il est important de savoir prendre, en s'assurant que tous sont bien engagés dans l'apprentissage. Quand les élèves sont bien entrés dans le principe alphabétique, il est possible d'aller plus vite, mais sans renoncer à s'assurer de la solidité des apprentissages.

Les résultats en fluence

La mesure de la fluence repose sur un test qui indique le nombre de mots lus correctement en une minute à partir d'un texte, donc en contexte, ou isolés. À la fin du CP, le nombre de mots correctement lus par minute doit atteindre au moins 50.

L'enquête *Lire et écrire* a réalisé cette mesure de la fluence dans 131 classes, auprès de plus de 2 500 élèves. Elle montre des résultats très contrastés dont certains peuvent être dits très inquiétants, d'autant que les 131 maîtres de ces classes ont été choisis pour leur expérience déjà importante en CP et leur assurance professionnelle (17 années dans le métier et 8 au CP en moyenne). L'inexpérience de ceux-ci ne pouvant être invoquée, reste la conduite des apprentissages dont le choix des modalités n'incombent pas, loin s'en faut, à la seule responsabilité des professeurs dans leur ensemble, comme nous le verrons.



L'importance du nombre de classes observées (131) offre une fourchette qui autorise à projeter une estimation raisonnable sur l'ensemble des élèves fréquentant le CP en 2013-2014 (année de l'enquête). En cette année scolaire, ils étaient 845 000, ce qui pourrait signifier que 84 500, 169 000 et 253 000 élèves environ, ne lisaient pas plus de 4, 8 et 11 mots en moyenne en une minute à l'issue de l'année de CP.

Apparaît clairement ici la forte corrélation entre les capacités de déchiffrage des élèves et la façon dont est conduit l'enseignement des correspondances grapho-phonémiques. Proposer des textes trop peu déchiffrables va de pair avec un enseignement insuffisamment systématique de ces correspondances, **ce qui ne peut qu'avoir des conséquences négatives immédiates sur la compréhension.**

Anagraph : un outil pour mesurer la déchiffrabilité des textes

La plateforme Anagraph⁴, issue de la même enquête *Lire et écrire*, offre aux professeurs la possibilité de calculer la part déchiffrable par leurs élèves des textes qu'ils utilisent comme supports d'apprentissage de la lecture. Après avoir indiqué les graphèmes étudiés et les mots entiers mémorisés, le professeur voit apparaître **dans le texte qu'il soumet à l'analyse**, les graphèmes étudiés en rouge, les graphèmes non étudiés en noir et les mots entièrement mémorisés en vert. Par exemple, le mot « chaperon » peut laisser apparaître les graphèmes ch et on, en noir, et les graphèmes a, p, e, r en rouge. Un **pourcentage de déchiffrabilité est alors renseigné**, ce qui peut aider l'enseignant à prendre en compte cette dimension cruciale de l'apprentissage de la lecture. Mais vouloir mesurer un taux de déchiffrabilité signifie qu'il n'est pas censé se situer à 100 % et donc qu'il peut varier d'un texte à l'autre, d'une classe à l'autre. L'enquête *Lire et écrire* nous indique qu'il est de 43 % en moyenne, ce qui est **extrêmement faible**.

Les écueils de la méthode mixte

À propos des méthodes

Parler de méthode à propos de l'apprentissage de la lecture est parfois perçu comme illégitime. Or, le mot « méthode » ne désigne pas autre chose qu'un ensemble de démarches, de façons de procéder, qui s'inscrivent dans une cohérence choisie afin d'obtenir un résultat déterminé. Ainsi, pour un même résultat souhaité, les façons de procéder peuvent être différentes : c'est le cas dans l'enseignement de la lecture où un même principe méthodologique se trouve décliné dans divers manuels. C'est la raison pour laquelle **il est possible de regrouper les manuels à partir d'orientations méthodologiques dominantes**. Des professeurs qui n'utilisent pas de manuel construisent le plus souvent des supports qui intègrent de toute façon des principes méthodologiques, notamment à partir de manuels, de cahiers d'exercices et de guides du maître, eux-mêmes construits en fonction d'orientations méthodologiques choisies. Un même manuel peut se trouver utilisé de façons très différentes ; certaines utilisations peuvent même en bousculer l'orientation. Pour autant, dans l'ensemble des pratiques, l'effet-manuel conserve de la pertinence.

L'opposition entre les méthodes globale et syllabique n'a plus de sens. Aujourd'hui, la méthode qui est largement utilisée est appelée « méthode mixte » car elle repose sur plusieurs stratégies d'identification des mots : **le décodage, la reconnaissance globale,**

4 — <http://anagraph.ens-lyon.fr/app.php>

le déchiffrage partiel, le contexte et le dessin dans le processus d'apprentissage de la lecture. Tous les professeurs et les manuels introduisent un enseignement du décodage dans leurs leçons; il ne saurait être question de nier ou même de minimiser cette réalité. Le débat n'a donc pas lieu d'être sur cet aspect des apprentissages. Il porte sur la différence qu'il convient de faire entre le suivi d'une progression dans l'étude des graphèmes et l'introduction de diverses stratégies d'identification des mots qui s'en écartent. C'est la raison pour laquelle la mise en œuvre de ces stratégies est généralement assortie de textes qui ne sont jamais complètement déchiffrables, parfois dans des proportions très importantes, comme nous l'avons vu.

Les mots-outils

Certains pédagogues pensent pertinent d'introduire des **mots-outils** (un, des, dans, est...) dans les leçons d'apprentissage de la lecture. Au contraire, d'autres considèrent que cette démarche vient contredire sans apport essentiel le principe qui veut que dans chaque leçon tout soit déchiffrable, les mots, les phrases, les textes.

Compte tenu des connaissances des élèves au CP, les phrases et les textes qui leur sont proposés sont essentiellement narratifs ou descriptifs. La justification de l'introduction des mots-outils tient essentiellement au fait **qu'elle permet de proposer les mots les plus fréquents, partiellement irréguliers, afin de construire des phrases structurées, cohérentes, chargées de sens et motivantes.**

Parmi les mots-outils que nous pouvons lire dès les toutes premières leçons dans les manuels qui en font usage, nous trouvons par exemple : « il y a », « était », « aussi », « il », « de », « dans », « sur », « mais », « trop », « des », « le », « c'est », « une », etc. Sans compter que certains de ces mots peuvent être déchiffrés très tôt, la valeur motivante des phrases qui les intègrent est loin d'être toujours supérieure à celle des phrases des manuels syllabiques. De plus, nous pouvons être étonnés de voir que, même à la toute fin de l'année, il est possible de trouver dans la catégorie des mots-outils, des mots tels que « après », « comment », « plus », « aucun », alors que tous ces mots sont normalement déchiffrables à ce moment.

Au tout début de l'année, des phrases telles que « Assis sur le sol Élie a réussi à lire. Il rassure Lola. », « Lotarie lisse sa moustache. », « Milo a avalé la fumée. », « Le rat a vu le chat. Il fuit. » peuvent être totalement déchiffrées dans des manuels qui ne proposent pas de mots-outils. En revanche, lire dans d'autres manuels : « Il y a un pyjama. » ou « Mais il est fort, il s'en sort ! C'est la folie ! » nécessite l'apprentissage de mots-outils déjà nombreux. Ces exemples, et beaucoup d'autres, ne sont pas particulièrement démonstratifs de l'intérêt majeur de disposer de mots-outils pour construire des phrases qui peuvent avoir un intérêt motivant qui les distinguerait.

L'absence de mots-outils connecteurs logiques dans les phrases entraîne des implicites qui ne désorientent pas les enfants. Ils voient la relation de cause à effet entre Lola rassurée parce qu'Élie a réussi à lire, la fuite du rat parce qu'il a vu le chat. Ils pratiquent eux-mêmes ce genre d'élimination du connecteur.

Commencer à introduire des mots-outils dans l'apprentissage de la lecture pose inévitablement la question du nombre supportable de mots non déchiffrables pour l'élève.

Certains manuels en proposent beaucoup, et bien des mots-outils ne s'imposent pas de façon évidente et pressante, sauf à penser qu'il convient de s'écarter de la déchiffrabilité totale. **Or, celle-ci est garante de la construction chez l'apprenti-lecteur des compétences de lecture qui lui procurent toute l'autonomie de déchiffrement dont il a besoin pour lire avec assurance, efficacité et intelligence.**

La reconnaissance globale

La reconnaissance globale de mots conserve une place non négligeable dans une majorité de manuels, au-delà de la mémorisation de mots-outils. L'entraînement de la mémorisation de mots est préconisé dans les conseils méthodologiques de nombreux guides pédagogiques qui accompagnent les manuels, car il faudrait que l'élève puisse reconnaître automatiquement un lexique de base afin de pouvoir concentrer son attention sur le sens. **On conseille de proposer des mots de nombreuses fois pour en faciliter l'imprégnation, de les photographier pour les stocker dans la mémoire.** L'élève identifie alors les mots par la reconnaissance de leur patron visuel qu'il a mémorisé. Des cahiers d'exercices s'appuyant sur cette reconnaissance globale font un large usage d'étiquettes de mots que les élèves doivent disposer pour faire des phrases ou les compléter, en remplissant les trous qu'elles laissent apparaître, sans que tous les mots soient déchiffrables.

« L'apprentissage global des mots écrits permet de reconnaître des mots écrits comme s'ils étaient des objets visuels, un signe routier ou publicitaire, un emblème, mais il ne permet pas d'identifier des dizaines de milliers de mots qu'on n'a jamais lus, ou entendus ».

José Morais,
Lire, écrire et être libre.
De l'alphabétisation à la démocratie,
Odile Jacob, 2016.

Bien que la méthode globale ne soit plus guère utilisée, nous voyons que des reliquats de ses pratiques persistent, qui tombent sous le coup de la critique que Stanislas Dehaene réserve aux principes qui l'ont animée.

« La méthode globale est issue d'une idée généreuse : refuser le "dressage" des enfants, que l'école primaire est parfois accusée de transformer en petites mécaniques à annoncer "pa, pe, pi, po, pu, papa a le tutu de Lili". Récusant la primauté de la mécanique, elle souhaite replacer le sens au centre de la lecture en donnant d'emblée aux enfants des textes censés les intéresser, leur laissant le plaisir d'y trouver eux-mêmes les phrases, puis les mots, puis les règles orthographiques. Ne redonne-t-elle pas ainsi l'initiative aux enfants ? À eux de construire leur propre apprentissage, en découvrant par eux-mêmes les règles de la lecture. Et tant pis si, au départ, l'enfant joue aux devinettes et lit : "Le minou a très soif" au lieu de : "Le chat boit du lait" — il est sur la bonne voie, prétendent certains partisans de la lecture globale, car il grandit en autonomie et découvre d'emblée le plaisir du sens. »

Stanislas Dehaene,
Les Neurones de la lecture,
Odile Jacob, 2007.

Le déchiffrage partiel

Devant un texte nouveau, les élèves peuvent décoder certains mots. Mais comme ils ne peuvent pas tous les décoder, ils sont invités à chercher les mots qu'ils connaissent déjà pour les avoir stockés dans leur capital de mots. Pour essayer d'identifier les mots qui résistent à ces pistes de lecture, ils doivent procéder par analogie en cherchant à reconnaître des syllabes qu'ils connaissent dans d'autres mots. On reconnaît ainsi que « camélia » commence comme « caméra », que « diminuer » commence comme « dimanche ». « Carnaval » commence comme « caramel », se termine comme « cheval » et contient le « na » de « banane ». Les erreurs de lecture dues à ces recherches analogiques finissent par amener les élèves — lancés sur l'à-peu-près — à lire « coulé » pour « couleur », « chameau » pour « chapeau », « capable » pour « coupable », « deux » pour « doux ». Il n'est pas envisageable de se satisfaire d'erreurs de ce type car **il y va des fondamentaux de la formation intellectuelle des élèves.**

« Le système visuel d'un bon lecteur est d'une efficacité redoutable pour filtrer et rejeter quantités de variations qui ne sont pas pertinentes pour la lecture [...] il doit fréquemment préserver et même amplifier des détails, parfois minuscules, qui différencient deux mots très proches. Considérons les mots "deux" et "doux". Nous accédons immédiatement à leur sens et à leur prononciation, mais c'est seulement en nous penchant attentivement sur leur forme écrite que nous prenons conscience qu'ils ne diffèrent l'un de l'autre que de quelques taches d'encre. Notre système visuel est sensible à la minuscule différence entre les mots "deux" et "doux", et l'amplifie d'étape en étape afin d'accéder, en bout de chaîne, à des sons et à des sens radicalement différents. Dans le même temps, il ne prête guère attention à des différences bien plus grandes, comme celles qui séparent les mots "deux" et "DEUX" ».

**Stanislas Dehaene,
Les Neurones
de la lecture,
Odile Jacob, 2007.**

Le contexte

Le contexte est utilisé pour que les élèves cherchent à identifier les mots en faisant des hypothèses de sens, des recherches d'indices puisées dans ce qu'ils ont compris du texte lu par le professeur ou dans quelques éléments qu'ils ont pu découvrir eux-mêmes. La consigne qui demande de **s'appuyer sur le contexte pour essayer de deviner les mots que l'on ne peut pas déchiffrer** trouve son origine dans l'idée que c'est à partir du sens du message que l'on construit le sens des mots.

Considérons ces énoncés simples qui contiennent les mêmes mots : « Pierre lit un livre. » et « Pierre livre un lit. ». Le sens de chaque phrase est déterminé par chacun des mots choisis, et par leur ordre d'apparition. « Pierre lit » commence à engager un sens différent de « Pierre livre », qui se verra précisé par la suite. C'est bien le contexte qui permet de comprendre qu'il s'agit du verbe « lire » dans la première phrase et « livrer » dans la seconde. Dans toute phrase, chaque mot a besoin du contexte pour que son sens soit précisé, et chaque mot participe de la construction du contexte pour les autres mots. La lecture, comme la parole, est linéaire, le sens de chaque phrase se découvre dans le mouvement progressif de la lecture de gauche à droite en français, d'où **la nécessité**

absolue du déchiffrage de chaque mot qui joue sa partition dans l'élaboration du sens de la phrase. Il n'y a donc pas un sens du message auquel il faudrait d'abord accéder pour saisir le sens des mots qui le composent. **Le contexte est mobilisé en permanence tout au long d'une lecture, mais il le fait sur fond de déchiffrage de tous les mots dans leur ordre d'apparition que suit la lecture.** Essayer de comprendre un mot par l'intermédiaire du contexte ne contredit pas ce principe puisque le mot est déchiffré : en possession de son signifiant, il s'agit d'essayer de trouver son signifié dans le texte, à défaut d'interroger autrui ou d'ouvrir un dictionnaire.

Les élèves qui cherchent à identifier les mots qu'ils ne décodent pas en essayant de s'appuyer sur le contexte, sont écartés du principe linguistique et intellectuel qui veut que la littéralité, l'objectivité d'un texte interdit de lire « s'amuser » à la place de « jouer », « manteau » à la place d' « imperméable », « poisson » à la place de « sardine », en supputant à partir du contexte. La proximité sémantique ne saurait constituer un argument pour rendre ces erreurs acceptables. Caroline Golder et Daniel Gaonac'h le précisent : « *Contrairement à ce qu'avancent les partisans de la devinette psycholinguistique, le recours au contexte n'est pas un signe de bonne santé chez le lecteur, mais bien un signe de dysfonctionnement de certains mécanismes.* »⁵

Les élèves comprennent que les combinaisons syllabiques n'ont pas de sens en elles-mêmes, mais qu'ils en ont besoin pour lire précisément les mots qui les contiennent. Ils apprennent alors que la précision de leur lecture est nécessaire à leur accès au sens. L'éthique intellectuelle qui consiste à ne pas se contenter du possible, du probable, du prédictible leur devient familière. **Chercher à comprendre un texte, l'interpréter, n'est pas en bousculer la lettre ; le travail qui se fait en classe sur les textes ne peut pas s'abstraire de cette règle primaire qui en est la condition.** Les exercices intéressants, qui travaillent sur des modifications volontaires de textes, permettent d'être en permanence dans la conscience du décalage et donc dans celle de l'original.

« *L'utilisation plus importante du contexte par les mauvais lecteurs est une conséquence de leur infériorité au niveau du décodage. C'est parce que le décodage est insuffisant ou lent que la connaissance dérivée du contexte intervient pour permettre la reconnaissance du mot. Le contexte joue donc un rôle compensatoire.* »

**José Morais,
L'Art de lire,
Odile Jacob, 1999.**

Des restrictions préoccupantes

La reconnaissance globale, le déchiffrage partiel ou l'usage du contexte restreignent de façon préoccupante la liberté de pouvoir tout lire car, à chaque fois, l'apprentissage se trouve confiné dans un certain nombre de mots particuliers. C'est singulièrement net pour la reconnaissance globale qui pose la question du nombre de mots « lisibles » et des choix que l'on opère : pourquoi ceux-là et pas d'autres ? Ça l'est tout autant pour le déchiffrage partiel et l'usage du contexte. Pourquoi faudrait-il posséder un stock de mots forcément particuliers et en nombre limité, pour chercher à identifier

⁵ — Caroline Golder, Daniel Gaonac'h, *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*, Hachette Éducation, 2009.

celui qui « commence ou finit comme... » ? Pourquoi lier l'identification d'un mot au contexte, lui aussi forcément particulier, alors que les syllabes-clés universelles nous émancipent complètement de cette réduction au particulier ?

Dans un manuel à dominante syllabique, les mots aussi sont restreints dans chaque leçon, mais la règle de cette restriction est totalement différente : c'est celle qui commande de ne jamais proposer des mots qui ne contiennent pas le graphème de la leçon du jour **et** de toutes les leçons précédentes. Au début de l'apprentissage, beaucoup de mots sont écartés, mais, très vite, ils deviennent si nombreux qu'un choix drastique s'impose pour chaque leçon. Le choix se fait en fonction des connaissances d'enfants de CP, mais aussi de la volonté d'enrichir leur vocabulaire avec des mots méconnus. Ce choix n'est d'ailleurs pas limitatif pour les élèves puisqu'ils auront acquis la capacité de lire tous les mots qu'ils peuvent rencontrer par ailleurs, qui contiennent les graphèmes étudiés. **Grâce à cette démarche, à la fin de l'année, tous les mots sont accessibles à leur lecture effective.**

L'intervention du dessin

Le dessin occupe une place importante dans de nombreux manuels et cahiers d'exercices. Des dessins remplacent des mots dans des phrases que l'on s'efforce de lire ; pour découvrir un nouveau texte, on invite les élèves à observer l'illustration correspondante pour travailler le sens de l'histoire, valider ou invalider les lectures proposées. Si le texte parle de voitures qui roulent sur la route et si l'enfant lit « rue » à la place de « route », on l'invitera à regarder l'illustration pour comprendre qu'on est à la campagne et non pas à la ville. Pour tester la compréhension des élèves, on leur demande de relier des mots ou des phrases à des dessins, de coder le nombre de syllabes à partir de dessins représentant des mots, de colorier dans une illustration les dessins mis à la place de mots qui contiennent un son étudié.

Cette place du dessin dans l'apprentissage de la lecture a pour but de rendre plus concret un apprentissage qui passe par l'abstraction de la lettre, et à maintenir le contact avec le sens dont les seuls graphèmes et syllabes s'éloignent. La question n'est pas d'opposer les graphèmes et les syllabes au sens, mais de réaliser **comment ces signes, privés de sens en eux-mêmes, nous offrent la possibilité de produire tous les sens de l'écrit et d'en maîtriser la lecture.**

Les mots n'appartiennent pas au même symbolisme que les dessins. Le dessin peut entretenir un rapport de ressemblance avec ce qu'il représente, ce qui n'est jamais le cas des mots. Qu'ils soient parlés ou écrits, les mots sont purement arbitraires. « Arbitraires », ici, ne signifie pas qu'ils dépendent du libre arbitre de quelqu'un, qu'ils sont aléatoires, qu'ils ne tiennent pas compte de la réalité ni de la logique, mais qu'ils ne ressemblent pas aux choses, qu'ils **sont purement conventionnels**. Cela représente pour les enfants un apprentissage tout nouveau sur lequel il est important de garder le cap, sans mélanges, sans confusions. Ce travail n'est pas sans présenter des difficultés, parfaitement normales au demeurant, mais traitées pour elles-mêmes et de façon persévérante, **elles sont surmontables par tous les enfants qui comprennent vite la spécificité du nouvel apprentissage dans lequel on les installe.**

« Si l'on s'accorde pour considérer que les procédures habituellement utilisées pour identifier les mots jouent un rôle clé dans la lecture [...], il est bien évident que la description des procédures mises en œuvre de façon dominante d'une part par les bons lecteurs et d'autre part par des enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture, est importante. Or, les réponses des enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture, dans l'épreuve présentée ci-dessus, se caractérisent [...] par des stratégies de reconnaissance globale des mots s'appuyant parfois, à titre de vérification, sur quelques indices graphiques locaux. En outre, et surtout, les réponses des mauvais lecteurs s'expliquent par le recours à des anticipations contextuelles, via l'image, et il semble que c'est essentiellement le résultat de cette anticipation qui est confronté au mot écrit. On peut penser que ces stratégies ne sont utilisées qu'à titre "compensatoire" par ces enfants pour pallier leur incapacité à mettre en œuvre des procédures d'identification des mots pertinentes, et automatisées ».

Liliane Sprenger-Charolles et Abdelhamid Khomsi, « Les stratégies d'identification des mots dans un contexte-image : comparaisons entre "bons" et "mauvais" lecteurs », in *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, sous la direction de Laurence Rieben et Charles Perfetti, Delachaux et Niestlé, 1997.

La médicalisation des difficultés

En France, le nombre d'orthophonistes a augmenté de 72% entre 1995 et 2010, soit une moyenne de 3,7% par an. Sandrine Garcia le montre de façon convaincante⁶ : le diagnostic de dyslexie s'applique le plus souvent à des élèves dont les difficultés de lecture trouvent leur origine dans les modalités d'apprentissage auxquelles ils ont été confrontés, et non pas dans « des troubles spécifiques de l'apprentissage de la lecture » attribués à des déficits propres à l'enfant. Cette situation aboutit à une médicalisation des difficultés, prise en charge par des professionnels extérieurs à l'école, prêts à « traiter » le handicap « naturel » qui serait celui de l'enfant, ce qui n'est pas sans conséquences⁷.

Les écarts se creusent

« Il ne faut pas l'oublier, les différences en lecture tendent à se radicaliser au cours du temps [...]. Le mauvais lecteur apprend à devenir mauvais lecteur, voire non-lecteur, plus qu'il n'apprend à lire. Il se désintéresse de la lecture, et passe beaucoup moins de temps à lire, à l'école et hors de l'école, que le bon lecteur [...]. L'exercice intensif de la lecture crée donc un nombre extraordinaire d'opportunités pour apprendre de nouveaux mots, jusque-là inconnus. Ceux qui lisent mieux lisent plus, augmentent plus vite leur vocabulaire, et par conséquent lisent encore mieux et encore plus, suivant un effet boule de neige qui contribue à creuser l'écart entre les bons et les mauvais lecteurs. »

José Morais, *L'Art de lire*, Odile Jacob, 1999.

⁶ — Sandrine Garcia, *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?*, La Découverte, 2013.

⁷ — On pourra se reporter également à l'ouvrage de Stanislas Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, 2014.

Déchiffrer et comprendre

Aujourd'hui, l'ensemble des recherches nationales et internationales font la démonstration du lien très étroit qui existe entre le déchiffrement et la compréhension⁸. Qu'il s'agisse de l'enquête américaine du *National Reading Panel*, celle de Jérôme Deauvieu⁹, de l'enquête dirigée par Roland Goigoux ou de la Conférence de consensus du Cnesco de mars 2016¹⁰, ces différents travaux sont fortement convergents pour définir ce qu'est une conduite efficace de l'entrée dans la lecture compréhensive.

De la méthode mixte à la méthode syllabique

L'étude du code a souvent été présentée par le passé comme une activité de bas niveau qui ne répondrait pas aux exigences de la compréhension et donc produirait des déchiffreurs non lecteurs. Au fil des décennies, cette vision du code a changé : **aujourd'hui, tous les professeurs le travaillent avec leurs élèves sans se sentir coupables de les détourner de la voie du sens**. Toutefois, même si l'importance du déchiffrement n'est plus contestée, perdure toujours de la méfiance vis-à-vis de la syllabique dite « stricte », afin de valoriser une démarche réduite à une simple « visée syllabique » qui permet de s'accommoder de ce qui contredit la nature même de la démarche proprement syllabique.

Utilisant ou pas des manuels, la grande majorité des professeurs adoptent les principes essentiels de **la méthode mixte qui conjugue les stratégies d'apprentissage décrites ci-dessus**. Comme nous l'avons vu, ces différentes stratégies proposent, pour chercher à identifier les mots, de la reconnaissance globale, du déchiffrement partiel, de la recherche d'indices, d'hypothèses dans le contexte, et un appui sur des dessins. Ainsi, lorsque les élèves sont invités à lire, il leur faut chercher la stratégie d'identification des mots qui leur paraît la mieux appropriée à chaque fois. **La connaissance des correspondances grapho-phonémiques se trouve alors en concurrence avec les autres choix d'identification auxquels les élèves sont confrontés : elle perd beaucoup de son efficacité**. L'attention au code est affectée, les hésitations, les imprécisions, les erreurs, les confusions se multiplient. L'ensemble des recherches qui démontrent **le caractère décisif d'un déchiffrement fluide, pleinement automatisé pour pouvoir accéder au sens, doivent nous amener à reconsidérer l'introduction de stratégies pour identifier les mots, qui s'écartent de l'apprentissage par les seules combinaisons syllabiques**.

8 — Jean-Pierre Terrail en rend compte dans son article *Enquêtes sur l'apprentissage de la lecture*. www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article226

9 — On pourra trouver une analyse de ces deux enquêtes dans l'ouvrage de Jérôme Deauvieu, Janine Reichstadt, Jean-Pierre Terrail, *Enseigner efficacement la lecture*, Odile Jacob, 2015.

10 — On trouvera la synthèse de cette conférence et les recommandations qui en découlent sur le site du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) : www.cnesco.fr/fr/lecture/

« Paradoxalement, l'apprentissage explicite des correspondances graphèmes-phonèmes est le seul à offrir à l'enfant la liberté de lire, car lui seul donne accès à de nouveaux mots. On a bien tort d'opposer la liberté de l'enfant à l'effort et la rigueur de l'enseignement. Conquérir sa liberté de lecteur demande certes à l'enfant des efforts, mais ceux-ci sont rapidement payés en retour lorsqu'il découvre, pour la première fois, qu'il parvient à lire des mots qu'il n'a jamais appris en classe ».

Stanislas Dehaene,
Les Neurones
de la lecture,
Odile Jacob, 2007.

La lecture à haute voix

Comme l'indiquent Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé : « L'objectif principal de l'apprenti lecteur est [...] de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend »¹¹. L'exercer à écouter ce que ses yeux voient dans la lecture à haute voix faite par lui-même et par les autres élèves de la classe, est central dans l'apprentissage de la lecture. Or, de nombreux progrès sont à faire dans ce domaine. 50 % des CP n'y consacraient que 25 minutes par semaine.

Alain Lieury entend montrer l'importance de la vocalisation dans le processus de la mémorisation :

« La lecture normale s'accompagne automatiquement d'une vocalisation, à voix basse chez l'enfant et intériorisée chez l'adulte; de cette subvocalisation, l'adulte n'est pas conscient, mais elle peut être enregistrée par l'activité électrique des muscles du larynx. (...) La vocalisation et la répétition sont indispensables pour la mémoire. Avec l'âge, la vocalisation s'intériorise : mieux vaut la valoriser que la supprimer. »

Alain Lieury,
Mémoire et réussite
scolaire, Dunod, 1997.

Du temps pour apprendre

La mesure du temps collectif d'apprentissage est importante, mais celle du temps d'engagement individuel effectif l'est encore plus. Bruno Suchaut, Alice Bougnères et Adrien Bouguen montrent que les élèves fragiles ne bénéficient pas du temps nécessaire dont ils ont besoin pour apprendre à bien lire, puisque pour eux ce temps ne serait que de 20 heures sur l'année.

« Ces 20 heures annuelles éventuelles pendant lesquelles l'élève serait réellement engagé sur l'apprentissage du code apparaissent bien dérisoires face au défi que représente l'apprentissage de la lecture pour les élèves les plus fragiles. Ce temps d'engagement correspond à environ 7 minutes quotidiennes. (...) le volume de temps disponible aux apprentissages, principalement celui pendant lequel l'élève est engagé sur la tâche est largement insuffisant pour permettre d'aborder l'apprentissage de la lecture dans de bonnes conditions pour tous les écoliers. »

Bruno Suchaut,
Alice Bougnères,
Adrien Bouguen,
7 minutes pour
apprendre à lire : à la
recherche du temps
perdu, document
de travail, mars 2014.

¹¹ — Liliane Sprenger-Charolles, Pascale Colé, *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*, Dunod, 2003.

Il s'agit bien du temps d'engagement de l'élève sur la tâche, du temps où l'élève est sollicité directement et individuellement sur une activité précise, ce qui, bien sûr, pose la question de la dimension qualitative du temps d'enseignement, de l'usage qui en est fait. **Le dédoublement des classes de CP en Rep+ et en Rep, qui permet d'accroître pour chacun le temps de lecture à haute voix nécessaire à l'apprentissage du code et au déchiffrage fluide et précis, est une réponse à cette question, notamment pour les élèves les plus fragiles.** La conjugaison de l'effectif réduit et du temps de l'activité sur un tel contenu offre à l'apprentissage une dimension qualitative évidente.

« En fin d'école primaire, le niveau de compréhension des écoliers les plus faibles est en baisse. (...) Dans [les établissements relevant de l'éducation prioritaire], ce sont toutes les dimensions de la lecture qui sont concernées par cette dégradation, y compris les mécanismes de base, à la différence des établissements hors éducation prioritaire. (...) Une piste pertinente [de solutions envisageables] relève de mesures structurelles dans l'organisation de l'école, comme la diminution massive des effectifs d'élèves par classe dans les secteurs socialement défavorisés. Cette mesure peut entraîner des effets nettement positifs sur les progressions des élèves au début de l'école élémentaire. En revanche, les dispositifs de soutien ou d'accompagnement sur le temps scolaire ont un impact très limité, surtout au regard des ressources mobilisées. Les causes possibles de cette relative inefficacité sur les progrès des élèves sont probablement liées au ciblage insuffisant des interventions sur les domaines de compétences pertinents et à une intervention trop tardive, quand les difficultés sont installées et qu'elles ralentissent déjà la progression dans les nouveaux apprentissages. »

**Bruno Suchaut,
Alice Bougnères,
Adrien Bouguen,
7 minutes pour
apprendre à lire :
à la recherche
du temps perdu,
document de travail,
mars 2014.**

Importance de la ponctuation

L'intérêt majeur de la lecture à haute voix porte certes sur l'identification des mots mais aussi sur le respect de la ponctuation. Pour y parvenir, il est nécessaire que l'enseignement de la ponctuation soit explicite et rigoureux. Dès les premières leçons, il faut passer en revue tous les signes et leur rôle dans la lecture. La lecture à haute voix qui s'appuie sur la lecture silencieuse préparatoire permet d'entendre la présence forte de ces signes qui ont la particularité de ne pas avoir de correspondants phonémiques.

Conjugée à une prononciation hésitante, ânonnante, l'absence de lecture précise de la ponctuation conduit les élèves à égrener les mots sur un ton monocorde, sans pause, sans prosodie dans la voix, ce qui leur interdit pour une large part l'accès à la compréhension. Il ne suffit pas de déchiffrer les mots bout à bout. **Avec la syntaxe, la ponctuation concourt à la construction du sens : il faut la lire.** Cela suppose donc plusieurs lectures : la première, où l'effort se concentre sur le déchiffrage et la structuration de la phrase et au moins une deuxième, pour une lecture expressive.

Qui ne voit le sens de la suppression de la première virgule dans cette phrase de Victor Hugo : « Savoir, penser, rêver : tout est là. » ou bien celle de « Ils veulent partir, là-bas. » ? Demander aux élèves de théâtraliser leurs lectures « comme des comédiens », est un puissant recours pour engager un travail sur la compréhension à la virgule, aux points, à l'accent près.

«...aimer aussi les voix un peu coupantes et métalliques qui détachent chaque syllabe dans une prononciation parfaite où l'on sent l'orthographe, la syntaxe et même, ô perfection!, la ponctuation...»

Françoise Héritier,
Au gré des jours,
Odile Jacob, 2017.

La portée de l'automatisation

L'automatisation du déchiffrage n'a pas de finalité propre : elle est tout simplement incontournable pour faire naître et entretenir le désir de lire chez les élèves. Il leur faut pouvoir déchiffrer de façon habile, fluide, précise et rapide pour avoir envie de se plonger dans la lecture. La très insuffisante maîtrise du code leur rend la tâche trop pénible et explique inmanquablement une large part du peu d'appétence pour la lecture chez les élèves qui s'en détournent.

«La capacité de décodage est une sorte de propulseur, dont la seule fonction est de mettre sur orbite les processus du lecteur habile pour s'évanouir ensuite dans les oubliettes de l'enfance.»¹² écrit José Morais. Il est rejoint par Michel Fayol qui, de son côté, nous alerte : «Moins le traitement des mots est automatique et plus les activités associées à la compréhension se trouvent pénalisées.»¹³

Qu'il s'agisse de phrases simples ou de textes complexes, accéder à leur contenu passe nécessairement par la technique intellectuelle du déchiffrage maîtrisé. Les toutes premières phrases d'un manuel d'apprentissage de la lecture réclament, pour être comprises, les mêmes processus d'identification des mots qu'un écrit plus complexe et élaboré. **Seuls l'avancée dans le déchiffrage et le contenu du texte, en lien avec les compétences de l'apprenti lecteur, décident de sa compréhension.** On ne peut pas mettre en avant le cas des élèves qui déchiffrent sans comprendre pour réduire la portée de l'automatisation du déchiffrage. Comment déchiffrent-ils ? Sont-ils vraiment installés dans **un déchiffrage fluide et rapide qui tient compte précisément de la ponctuation ?** Répondre à ces questions n'annule bien sûr pas celle de la maîtrise du contenu : nous sommes toujours renvoyés **au travail soutenu de la compréhension, mais ce travail ne peut pas commencer à se mettre en place tant que les élèves ne déchiffrent pas de façon aisée, ce qu'ils s'apprêtent à essayer de comprendre.**

La méthode mixte, avec ses diverses pistes d'identification des mots, freine, gêne, contrarie le décodage de qualité et son automatisation soulignés ci-dessus. La démarche syllabique, **parce qu'elle ne retient pas ces pistes**, parvient à installer de façon efficace cette automatisation d'un décodage de qualité en mesure de rendre les élèves capables de s'approprier l'accès au sens.

12 — José Morais, *L'Art de lire*, Odile Jacob, 1999.

13 — Michel Fayol, *L'acquisition de l'écrit*, Que sais-je ?, PUF, 2013.

« Depuis très longtemps, une certaine critique de l'exercice et de la transmission de techniques intellectuelles est fondée sur l'idée selon laquelle il ne saurait exister de génie laborieux, c'est-à-dire d'intelligence constituée dans l'entraînement répété et le maniement continu de techniques et de corpus de savoirs spécifiques. [...] Les discours qui condamnent l'austérité des règles, la sécheresse des techniques, la rigidité des principes et des consignes clairement enseignées..., ont des présupposés et des conséquences élitistes. Car, au programme d'austérité, on substitue la liberté de l'élève, qui est, pour une grande partie d'entre eux, la liberté de perdre pied et de couler ».

Bernard Lahire,
« **Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire** »
in **Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail,**
Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, La Dispute, 2017.

La voie orthographique ou directe

La voie orthographique ou directe s'entend en deux sens : une voie pour apprendre à lire et une voie pour lire lorsque l'on est devenu un lecteur expert. La première signifie que l'on demande à l'élève de mémoriser la suite des lettres d'un mot. Après avoir caché le mot qu'il a visualisé, il s'exerce à l'entourer autant de fois que nécessaire, dans une liste de mots qui contiennent toutes les lettres du mot cible et des mots qui ne les contiennent pas tous. Or, la suite des lettres d'un mot, prises une à une n'est pas prononçable. La prononciation dépend du décodage syllabique : il faut passer par « mai-son » pour lire le mot, et non pas par « m-a-i-s-o-n ». Il faut donc dire à l'enfant comment ce mot se prononce pour qu'il puisse le lire dans cette suite de lettres, afin qu'il ne se contente pas d'en retenir la photographie muette qui ne lui permet pas de le lire vraiment. Nous ne sommes pas loin d'une reconnaissance globale.

L'autre sens de la voie orthographique ou directe concerne les lecteurs entraînés qui, à force de lectures et d'écritures répétées, entrent directement dans le sens des mots grâce au repérage familier et rapide de leur orthographe. C'est ce qu'exprime Stanislas Dehaene :

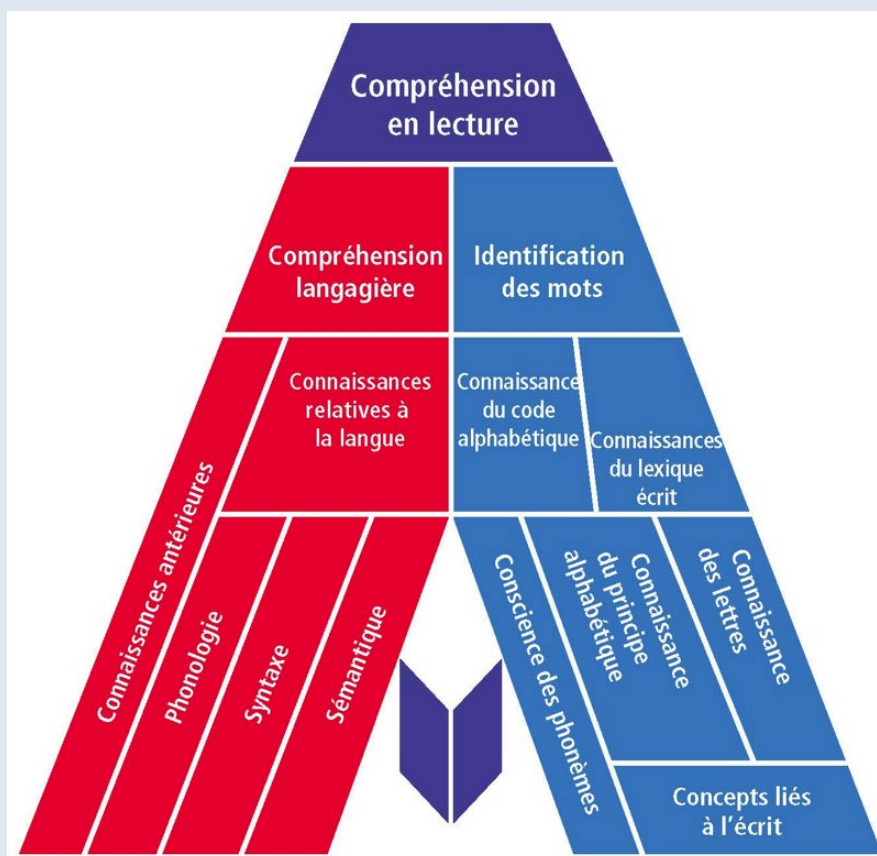
« *Lecteurs experts et surentraînés, nous avons l'impression d'une reconnaissance immédiate et globale des mots. C'est une illusion trompeuse. Notre cerveau ne passe pas directement de l'image des mots à leur sens. [...] La région corticale de la forme visuelle des mots traite toutes les lettres du mot en parallèle, ce qui est responsable de l'impression de lecture globale. Mais l'immédiateté de la lecture n'est qu'une illusion, suscitée par l'extrême automatisation de ses étapes, qui se déroule en dehors de notre conscience.* »

Stanislas Dehaene,
Les Neurones de la lecture,
Odile Jacob, 2007.

Traiter toutes les lettres du mot ne signifie pas échapper à la lecture syllabée, mais être capable de faire la différence de façon spontanée entre « porte » et « porté », « chasseur » et « chasser », « encre » et « ancre », « joli » et « jolie », etc. Lorsqu'on atteint ce niveau automatisé de la lecture, on ne peut même plus s'empêcher de lire tout mot ou groupe de mots qui tombent sous nos yeux. Leur lecture est irrépessible.

Lorsque nous lisons silencieusement un mot, nous l'identifions par le regroupement syllabique de ses lettres comme nous l'avons vu : c'est ainsi qu'il « bruisse » dans notre tête, par le biais de la subvocalisation. Si nous nous écoutons penser silencieusement, nous pouvons « entendre » les mots dans lesquels nous pensons.

Fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture : un cadre de référence



Wren, S. (2001). *The cognitive foundations of learning to read: A framework*. Austin, TX: Southwest Educational Regional Laboratory. © Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), 2000, 2001. Tous droits réservés. Pour toute reproduction, il est nécessaire d'obtenir l'autorisation écrite de SEDL (4700 Mueller Blvd., Austin, TX 78723) ou d'envoyer un formulaire de demande de droit d'auteur dûment rempli, disponible à l'adresse American Institutes for Research, Copyright Help Desk, copyright_PS@air.org.

Lire et écrire

Michel Fayol fait la remarque suivante : « *qu'il s'agisse des pratiques des enseignants ou des recherches effectuées, une asymétrie se perpétue concernant les durées consacrées aux deux activités, les activités de lecture (incluant la compréhension de textes) l'emportant presque toujours sur celles de production.* »¹⁴ Cette remarque l'amène à demander que l'on travaille précisément la question de la force et de la nature des relations entre lecture-compréhension et écriture-rédaction. C'est que la nature de ces relations nous confronte aux ambitions fortes qui guident le travail au CP où il s'agit bien d'apprendre à lire **et** à écrire. Mais pour y parvenir, il faut s'appuyer sur des apprentissages plus modestes en apparence mais fondamentaux, tels que celui de l'orthographe dans ses liens avec la lecture et bien sûr l'écriture.

¹⁴ — Michel Fayol (Préface), in Maryse Bianco et Laurent Lima (Dir.), *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*, Hatier, 2017.

Un rapport très étroit

Entre la lecture et l'écriture, il y a un lien très étroit. **Ne négligeons donc pas ce qu'implique ce rapport fécond dès les premiers apprentissages.** Grâce à l'écriture, les élèves entrent dans une expérience de la langue qui les conduit à renforcer la perception des mots qu'ils rencontrent en lecture. Écrire un mot qu'ils savent lire leur permet d'en fixer l'orthographe qui, à son tour, en conforte la lecture. Liliane Sprenger-Charolles exprime cette relation de la façon suivante :

« Alors qu'il faut passer du graphème au phonème pour lire, pour écrire, il faut passer du phonème au graphème. La seconde opération est plus difficile que la première, particulièrement en français (...). Toutefois, au-delà de ces différences, les similitudes entre apprentissage de la lecture et de l'écriture sont fortes. Ainsi, quel que soit le niveau scolaire, les corrélations entre lecture et écriture de mots sont très élevées : les enfants qui lisent bien les mots les écrivent également bien tandis que ceux qui les lisent difficilement les écrivent également difficilement. »

Liliane Sprenger-Charolles, *Les débuts de l'apprentissage de la lecture en français*, LPC-AMU-BRLI, 2017.

Apprendre à lire « chim-pan-zé » permet de comprendre que les unités graphémiques et syllabiques symbolisent les phonèmes et les syllabes de la prononciation du mot, ce qui fait dire à Linnea C. Ehri : « *La symbolisation des sons par les lettres sous-tend la capacité des lecteurs à mémoriser la forme écrite des mots.* »¹⁵ **D'ailleurs, cette forme écrite des mots se fait volontiers moyen mnémotechnique pour mieux les reconnaître.** C'est souvent le cas pour les noms propres ou certains mots « compliqués » ou peu usités. On a besoin de les voir écrits pour bien les entendre et les prononcer.

« Au cours de ces apprentissages [de la lecture et de l'écriture], l'écriture pénètre l'esprit de l'élève et influence la façon dont celui-ci perçoit et traite le langage parlé. Apprendre comment l'écriture reflète la parole améliore la prise de conscience des constituants phonémiques du langage, ainsi que la capacité à les manipuler. Connaître l'orthographe d'un mot donné procure un symbole visuel de la façon dont il doit être prononcé. Ce symbole est conservé en mémoire et influence la façon dont les sons des mots sont conceptualisés, ainsi que la façon dont les mots sont dits et la façon dont les relations entre les mots sont traitées ».

Linnea C. Ehri, « Apprendre à lire et à écrire les mots » in *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, sous la direction de L. Rieben et Ch. Perfetti. Delachaux et Niestlé, 1997.

Des résultats en baisse

La Note d'information de la Depp de novembre 2016 qui porte sur *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*, montre une dégradation continue de ces performances. À une même dictée, les élèves font

¹⁵ — Linnea C. Ehri, « Apprendre à lire et à écrire les mots » in *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, sous la direction de Laurence Rieben et Charles Perfetti, Delachaux et Niestlé, 1997.

en moyenne 17,8 erreurs en 2015 contre 14,3 en 2007 et 10,6 en 1987. Entre 1987 et 2015, les élèves «à l'heure» passent de 8,4 à 16,6 erreurs, et les élèves «en retard» de 15,0 à 28,1 erreurs.

La dégradation touche les enfants issus de tous les milieux sociaux. Si les enfants d'ouvriers passent de 12,6 à 19,2 erreurs entre 1987 et 2015, les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures passent dans la même période de 6,6 à 13,2 erreurs.

L'enjeu de l'orthographe et de la graphie

La question de l'orthographe ne s'arrête pas à la justesse de l'écriture des mots. Il est nécessaire que l'apprenti scripteur veille à la lisibilité de ce qu'il écrit, d'où l'importance de la maîtrise de son geste graphique. Bien tenir le crayon ou le stylo, bien former les lettres, les inscrire correctement dans l'espace des lignes et de la page, parvenir à un geste suffisamment précis et rapide, sont autant de procédures qui passent par un enseignement et un entraînement rigoureux qui doit absolument se maintenir sans rien céder au clavier, comme cela devient parfois tentant. Liliane Sprenger-Charolles nous met en garde contre cette tentation :

« Il est à noter que l'écriture avec le clavier, qui doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, ne peut remplacer l'écriture manuelle. Il a en effet été montré que la production manuscrite des lettres permet une meilleure mémorisation des mots écrits et aussi une meilleure reconnaissance en lecture, la mémoire sensorimotrice venant assister la mémoire visuelle. »

Liliane Sprenger-Charolles, Les débuts de l'apprentissage de la lecture, LPC-AMU-BRLI, 2017.

Sophie Morlaix et Bruno Suchaut ont montré que les connaissances orthographiques à l'entrée du CE2 constituent le meilleur prédicteur de l'ensemble des apprentissages en français au cycle 3 (compréhension en lecture, capacités rédactionnelles, enrichissement du vocabulaire, etc.)¹⁶. Comme l'acquisition des connaissances dans toutes les disciplines passe par la confrontation permanente à l'écrit, **l'orthographe, qui joue un rôle déterminant dans la construction du sens, revêt un caractère crucial.**

Lorsque l'on fait écrire les élèves au CP, on considère parfois qu'une attention précise à l'orthographe ne s'impose pas. Une écriture phonétique suffirait afin de leur éviter toute « surcharge cognitive ». Cela est très risqué et surtout injustifié du point de vue de la solidité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans le rapport de l'enquête *Lire et écrire* dirigée par Roland Goigoux, nous pouvons lire que la dictée de la phrase « Les lapins courent vite. » connaît des résultats très faibles en fin de CP. Les trois quarts des élèves ne mettent aucune marque du pluriel, le dernier quart se partage entre marques correctes et marques incorrectes, et seulement 1% des élèves marquent correctement le pluriel sur le nom et sur le verbe. En fin de CE1, les marques de nombre nominales et verbales sont maîtrisées par seulement 30% des élèves.

¹⁶ — Sophie Morlaix, Bruno Suchaut, *Apprentissage des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire*, Note de l'IREDU, 07/1.

Élisabeth Bautier et Sonia Branca-Rosoff nous rappellent ce qu'une situation de ce type signifie :

« La langue n'est pas vécue comme possédant une cohérence réglée, n'est pas davantage vécue comme un ensemble de règles à respecter, à respecter parce que les règles appartiennent au bien commun, au savoir collectif et qu'il ne dépend pas de chacun de décider de l'orthographe d'un nom ou d'un verbe, à respecter parce que seul ce respect permet la compréhension partagée, la construction de la signification souhaitée et la participation à un collectif. »

Élisabeth Bautier,
Sonia Branca-Rosoff, « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, septembre 2002.

La dictée et les erreurs

Les élèves appréhendent souvent la dictée. Cette appréhension réside notamment dans le fait qu'il s'agit d'un exercice de lecture fine, qui suppose la compréhension des éléments essentiels du texte, l'identification des anaphores, etc. Il est bien évident qu'un élève qui ne comprend pas le texte d'une dictée ne saura pas l'écrire correctement. Si on considère que l'erreur appartient au mouvement normal de la pensée quand on apprend, le but de la dictée devient tout autre : parvenir à ne plus faire d'erreurs, avoir appris. La peur de faire des « fautes » disparaît.

Comme toutes les autres erreurs, celles des élèves dans les dictées font partie de l'apprentissage : il convient donc d'en faire un objet de travail exigeant, interrogé en permanence dans la classe. L'erreur n'est pas un droit ; elle relève de l'apprentissage. Si apprendre est bien essayer de faire ce qu'on ne sait pas encore bien faire, il est difficile de ne jamais se tromper. « *L'erreur est mouvement de l'esprit*, écrivait Stella Baruk. *Vouloir empêcher ce mouvement c'est vouloir empêcher de penser.* »¹⁷

Au moment précis où elle se produit, l'erreur se vit toujours dans l'inconscience d'elle-même, sinon il s'agit d'une faute ou d'un mensonge. Le mensonge est conscient de la vérité, et la faute sait qu'elle n'aurait pas dû se produire : l'erreur, elle, n'est pas intentionnelle. Il faut l'avoir faite ou commencer à la faire pour réaliser sa survenue.

Il est donc décisif de respecter à tout instant ce statut de l'erreur, y compris en orthographe, pour en faire un objet de travail permanent. La traiter sur-le-champ avec bienveillance à partir des seules exigences de la langue et des contenus disciplinaires, permet aux élèves de progresser efficacement. **L'ignorer, c'est laisser s'installer une lacune dans la progression des apprentissages qui risque vite de malmener la compréhension de l'ensemble**, au point d'interroger l'intelligibilité de ce qui est enseigné. Or, comme l'exprime Stella Baruk, « *Tout ce qu'on pourra dire de l'intelligence d'un enfant ne renverra qu'à l'intelligibilité de ce qui lui aura été proposé.* »¹⁸

¹⁷ — Stella Baruk, *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, Seuil, 1985.

¹⁸ — Stella Baruk, *Comptes pour petits et grands*, Magnard, 2003.

Comprendre en lisant

Des lectures entendues

Si savoir parfaitement déchiffrer est une condition nécessaire pour comprendre, ce n'est pas, bien sûr, une condition suffisante. Tout adulte lecteur est amené à éprouver des difficultés de compréhension lorsqu'il est confronté à des domaines éloignés de ses connaissances. Cette situation est la même fondamentalement pour les apprentis lecteurs.

L'apprentissage de la lecture au CP ne signifie pas l'abandon de la lecture de beaux textes faite par le professeur, bien au contraire, il est important de poursuivre cette lecture. Tant qu'ils ne peuvent pas encore lire par eux-mêmes, les élèves ont besoin de cette lecture pour continuer d'entendre de l'écrit d'un niveau de langue plus exigeant que celui de l'oral ; ils ont besoin également d'entretenir leur tension vers les bénéfices de l'imaginaire littéraire dont ils sont friands.

La compréhension en lecture ne peut que profiter amplement de tout ce qui est lu par le professeur, appris dans l'ensemble des activités de la classe et ailleurs. Pour autant, la lecture orale d'un texte entendue par les élèves crée une situation qui n'est pas celle de la lecture directe. Michel Fayol exprime cette différence ainsi : *« Contrairement à la situation d'audition dans laquelle le destinataire est contraint par la vitesse d'élocution de l'émetteur, l'activité de lecture laisse aux lecteurs une grande latitude pour moduler leur vitesse de prise d'information en fonction des objectifs et/ou de la difficulté de la tâche. »*¹⁹ Michel Fayol évoque ici la contrainte de la vitesse d'élocution de l'émetteur, mais on peut songer également aux moments d'inattention, aux oublis qui ne se concentrent pas forcément pour tous les élèves aux mêmes moments de la lecture entendue, et donc, du texte. Il devient difficile alors de deviner ce qui relève de l'inattention, de l'oubli ou de la compréhension proprement dite lorsque les élèves interviennent. Il faut procéder à de multiples relectures pour que tous les élèves discutent d'un même point de la littéralité du texte.

Lire de façon autonome

Lors des toutes premières leçons, la richesse du vocabulaire est forcément réduite, mais très vite, elle augmente considérablement, ce qui permet de proposer des textes de plus en plus ambitieux. Tout dépend des efforts faits par les auteurs des manuels en ce sens. Mais il est essentiel **que les élèves puissent entrer dans la compréhension de l'écrit qui est l'objectif de l'apprentissage de la lecture, en étant en possession des moyens nécessaires pour le faire.** En toute logique, la littérature de jeunesse d'un intérêt culturel ambitieux leur sera assez vite accessible. Mais en attendant, la finalité de l'étude du code grapho-phonologique n'aura pas été que « technique », elle aura été éprouvée dans les effets induits par cette étude dans de véritables textes.

¹⁹ — Michel Fayol, *L'acquisition de l'écrit*, Que sais-je ?, PUF, 2013.

Un manuel qui ne donne à lire que des textes entièrement déchiffrables prend au sérieux le fait que **lire, c'est chercher du sens aux textes lus de façon autonome**. Cette autonomie est décisive : elle est au cœur de la motivation du jeune lecteur, fier de s'approprier les compétences de la lecture, et elle encourage son désir de s'emparer par lui-même de la culture de l'écrit.

Quand tous les élèves ont le même texte sous les yeux, l'inattention et la mémoire ne s'immiscent plus dans leur travail. Ils peuvent tous s'appuyer sur une même littéralité pour discuter des réponses aux questions qu'on leur pose ou qu'ils se posent : texte en main, ils ont la possibilité de participer efficacement aux débats sur ce qu'ils comprennent et interprètent des écrits qu'on leur soumet. Le texte sous les yeux, ils peuvent opérer toutes les vérifications nécessaires : **grâce à une telle démarche, les élèves se familiarisent avec une des ressources majeures des exigences du travail intellectuel, rendues possibles par l'invention de l'écriture.**

Travailler la compréhension

Sans que cela remette en cause la nécessité de changements importants dans la conduite de l'apprentissage du déchiffrage, les résultats de l'enquête Pirls (2016), montrent, avec d'autres²⁰, que **la compréhension de l'écrit doit faire l'objet, en France, d'une attention nettement plus soutenue.**

Maryse Bianco le souligne : « *Les recherches sur l'apprentissage initial de la lecture ont insisté sur la nécessité d'apprendre et d'automatiser les mécanismes sous-jacents à l'identification des mots écrits. De ce fait et dans l'enseignement, cette notion d'automatisme est, la plupart du temps, réservée au déchiffrage. Or, la compréhension des phrases et des textes repose aussi sur l'exercice de nombreux automatismes à chacune des étapes qui conduisent à l'élaboration de la signification.* »²¹ Il s'agit des automatismes touchant toutes **les habiletés cognitives** qui relèvent du lexique, de la syntaxe, de la grammaire, des connaissances acquises impliquées dans le texte, **nécessaires pour guider des comportements réfléchis en mesure d'élaborer la signification.**

Laurent Lima de son côté insiste sur le fait que toutes ces habiletés doivent être précisément et explicitement enseignées.

²⁰ — Selon Pisa, 150 000 jeunes se retrouvent à 15 ans « *en grande difficulté de compréhension de l'écrit* ».

²¹ — Maryse Bianco et Laurent Lima (dir.), *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*, Hatier, 2017.

« Dans le cadre de la compréhension de l'écrit, les synthèses disponibles montrent aussi que l'enseignement explicite de stratégies, est la forme d'enseignement la plus favorable aux progrès des élèves. Il s'agit d'une forme particulière d'enseignement direct dont le but est l'acquisition de stratégies de compréhension. (...) [Cet enseignement direct] accorde une grande place aux feedbacks (évaluations en terme de réussite, d'améliorations nécessaires et clarification des buts des tâches à accomplir), à la pensée à haute voix (verbalisation des processus cognitifs qu'on met en œuvre pour mener à bien une tâche) et est associé à des buts d'apprentissage ambitieux pour chaque élève. »

Laurent Lima,
« **La compréhension : cela s'apprend et s'enseigne... vers un enseignement explicite** », in **Maryse Bianco et Laurent Lima (dir.), Comment enseigner la compréhension en lecture ?**, Hatier, 2017.

Les faibles lecteurs sont ceux qui sont le moins susceptibles de faire les inférences requises par le texte, qui repèrent moins souvent les endroits du texte qui leur font problème tels que les mots inconnus, la complexité de la syntaxe ou de certaines tournures de l'écriture. Le repérage de ces difficultés qui différencie les meilleurs des moins bons compreneurs, ne peut se faire que si, précise Laurent Lima, il fait appel à un traitement lui aussi explicite, délibéré²².

« L'enseignement explicite est un état d'esprit qui n'exclut en rien l'appel à la réflexion et à l'utilisation d'activités de résolution problème et/ou de découverte, ni surtout la confrontation progressive à des situations complexes. En proposant d'établir les fondations de l'expertise, l'enseignement explicite a précisément pour vocation de préparer le terrain de la découverte et de la construction autonome des connaissances. De la même manière que l'acquisition du principe alphabétique donne aux enfants de cours préparatoire les procédures pour décoder de manière autonome des mots encore jamais rencontrés, l'acquisition des procédures et stratégies pour comprendre possède cette même fonction générative ; elle permet à l'élève d'accéder à une interprétation autonome et réfléchie des textes. Doter de ces habiletés, les élèves les plus faibles et notamment ceux issus de milieux culturellement peu favorisés, leur ouvre certainement le chemin vers une compréhension autonome des textes et l'acquisition de nouvelles connaissances. »

Maryse Bianco,
Du langage oral à la compréhension de l'écrit, PUG, 2015.

100 % de réussite au CP

Un principe réaliste

Le principe réaliste du 100 % de réussite au CP rencontre celui de l'éducabilité universelle qui signifie que tous les enfants peuvent réussir normalement une scolarité

²² — L'ouvrage dirigé par Maryse Bianco et Laurent Lima propose des exemples multiples de stratégies pour conduire le travail explicite de compréhension de l'écrit.

répondant aux exigences intellectuelles et culturelles de l'institution. Les raisons pour lesquelles la réussite de tous dès cette classe est possible se situent du côté des enfants qui, à partir du moment où ils sont des êtres de langage, disposent des ressources langagières nécessaires pour entrer dans l'écrit. Excepté pour les cas d'enfants très minoritaires dont les difficultés ne sont pas du ressort de la pédagogie, la réussite massive de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture repose sur un principe parfaitement réaliste.

Nous devons à Jean-Pierre Terrail d'avoir explicité ce que sont ces ressources langagières. Lorsqu'on en mesure la consistance, elles reconfigurent nos attentes vis-à-vis de l'école en ce moment décisif qu'est l'entrée dans l'écrit²³. Elles indiquent également que l'apprentissage du lire et écrire n'a pas à s'étirer sur tout un cycle. José Morais le précise : «*En fin de CP, l'élève doit être lecteur et scripteur autonome. C'est le premier niveau de la littératie.*»²⁴ Si la littératie est bien l'appropriation et l'exercice de l'écrit dans la pensée, nous pouvons dire, sans jeu de mots, que «lire pour apprendre» est l'horizon le plus proche d'«apprendre à lire», dès le CP.

L'abstraction de la langue

Les signes linguistiques sont purement abstraits et conventionnels : ils n'entretiennent aucune ressemblance avec leurs référents concrets dans la réalité matérielle quand ils en ont, ce qui est loin d'être le cas de tous. C'est l'animal dans le pré qui est le référent concret du mot «mouton». Le mot, lui, par son concept, est une abstraction. Spinoza se plaisait à dire que le concept de «chien» n'aboie pas et que le concept de «cercle» n'est pas circulaire. Dire «ce stylo est bleu» est un discours tout aussi abstrait que dire «les nombres sont des idéalités mathématiques». La différence entre les deux est double : elle tient au fait que, dans un cas, le référent est matériel et dans l'autre, idéal, mais aussi que pour prononcer et comprendre le premier l'apprentissage du sens des mots se fait facilement et tôt, alors que pour le second, des apprentissages beaucoup plus complexes et progressifs sont nécessaires. **Lorsqu'ils parlent, les enfants montrent qu'ils sont installés dans la pratique efficace de ce caractère abstrait des mots qu'ils manient avec la réussite que nous leur connaissons.**

Les connections logiques

La deuxième ressource du langage mise en évidence par Jean-Pierre Terrail tient à un caractère universel des langues, source de la pensée logique. Toutes les langues contiennent des connecteurs qui indiquent des relations de causalité, de conséquence, d'opposition, de distinction, de ressemblance, etc. Les enfants maîtrisent tôt les connecteurs. «**Bien avant d'entrer dans le lire-écrire, l'enfant a appris à manier**

²³ — Jean-Pierre Terrail, *Entrée dans l'écrit. Tous capables?*, La Dispute, 2013.

²⁴ — José Morais, *Lire, écrire et être libre. De l'alphabétisation à la démocratie*, Odile Jacob, 2016.

le pourquoi, le parce que et le puisque, et il est soumis à leur pouvoir de contrainte : savoir parler, c'est pratiquer le raisonnement logique, connaître et accepter sa force. »²⁵ Ce savoir pourra exercer son pouvoir de compréhension dans l'écoute de textes entendus, notamment en maternelle, et bien sûr dès que l'enfant parviendra à déchiffrer les écrits qui lui seront proposés, même si certains implicites reposent sur l'absence de connecteurs explicites, ce qui n'empêche pas l'enfant de comprendre lorsqu'il sait en rétablir la présence masquée.

« Ce n'est pas un hasard, naturellement, si l'explosion lexicale, qui démarre entre 2 et 3 ans, s'accompagne de l'apparition des premiers énoncés à deux mots ("cassée voiture"), puis du développement accéléré de la syntaxe : "elle est cassée, la voiture"; "la voiture, elle roule plus parce qu'elle est cassée"... Le développement de la syntaxe est le moteur invisible mais puissant de l'essor du vocabulaire. »

André Ouzoulias,
Lecture écriture,
Quatre chantiers
prioritaires
pour la réussite,
Retz, 2014.

La réflexivité du langage

La troisième ressource analysée par Jean-Pierre Terrail tient à la réflexivité inhérente au langage. Il reprend la distinction qu'il convient de faire entre la *signification* polysémique des mots telle que nous la trouvons dans le dictionnaire, et leur *sens* qui se précise dans leur emploi dans une phrase. Le mot « fin » renvoie à plusieurs significations dans le dictionnaire, il est très polysémique. C'est donc dans des énoncés tels que « la fin du jour approche », « c'est la fin qu'il poursuit » ou bien « c'est un fin gourmet » que le sens se trouve précisé. Nous retrouvons ici la question du rapport étroit entre le contexte et le sens des mots. Les enfants se familiarisent vite avec la portée de ce rapport dont ils usent en permanence et qui leur permet de s'approprier le sens des mots, de les interroger, de les commenter, et ainsi de progresser sans cesse dans l'usage qu'ils font de la langue. **Cette réflexivité langagière constitue une ressource essentielle sur laquelle il est possible de s'appuyer pour qu'ils réussissent leur entrée dans l'écrit. Sur ce terrain aussi, ils témoignent de compétences.**

Tous capables ?

Des élèves sont plus éloignés de la culture écrite que d'autres lorsqu'ils entrent au CP, mais cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas les ressources langagières pouvant leur permettre d'entrer sans embûches majeures dans cette culture : **la meilleure réussite de certains n'implique pas, n'explique pas l'échec des autres.** L'approche par le manque, le déficit comparatif est une impasse qui condamne ceux qui sont, par leur milieu, moins proche de la culture écrite de l'école. *A contrario*, **l'approche par les ressources suffisantes chez tous pour entrer dans l'écrit, des ressources qu'ils ont**

²⁵ — Jean-Pierre Terrail, *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?*, La Dispute, 2013.

en tant qu'êtres de langage, permet à l'école de se mobiliser pour mettre en place des modalités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture efficaces. C'est à une telle mobilisation que renvoie l'exigence du 100% de réussite au CP, une exigence qui n'a rien d'utopique au sens de déraisonnable, d'irréaliste. L'étude suivie d'une leçon type permettra de le montrer.

En résumé

- Pour saisir sur quoi se construit l'apprentissage de la lecture, il est indispensable d'appréhender certains éléments de linguistique tels que les phonèmes, les graphèmes, le principe alphabétique, le signe linguistique, les syllabes et leur statut.
- Les différences de principes qui caractérisent les méthodes en usage aujourd'hui, à savoir la mixte et la syllabique, recouvrent des enjeux importants.
- La compréhension, finalité de la lecture, repose nécessairement sur la fluidité et la précision d'un déchiffrage hautement automatisé, tout en étant l'objet d'une approche propre dans l'étude des textes lus par les élèves. Le travail de l'écriture se situe dans un rapport permanent avec celui de la lecture, qu'il s'agisse de la copie, de la dictée ou de la production d'écrits utilisées de façon fréquente et régulière.
- Grâce à leurs ressources langagières, tous les enfants peuvent entrer normalement dans l'écrit : 100% de réussite au CP est une ambition réaliste.

●

Quelles stratégies retenir pour apprendre à lire et écrire ?

Deux éléments validés scientifiquement sont à prendre en compte pour répondre à cette question fondamentale : d'une part, la nécessité d'enseigner explicitement les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, et de pratiquer la combinatoire ; d'autre part, l'existence d'une corrélation entre la capacité à déchiffrer sans hésitation et la compréhension de textes.

La démarche syllabique répond le mieux à ces deux exigences et montre une efficacité dans les pays qui l'ont choisie. En France, la grande majorité des manuels proposés aux professeurs s'appuie sur une méthode dite mixte qui ne répond pas aux exigences de la maîtrise du code, condition d'accès à la compréhension, notamment par le volume horaire insuffisant qu'elle y consacre et par la profusion de mots donnés à lire que les élèves ne peuvent déchiffrer.

On trouvera ici des recommandations pédagogiques concrètes pour la mise en œuvre des apprentissages dans la classe.

Pour un enseignement progressif et explicite de la lecture

Lire, c'est d'abord décoder, et le décodage est bien la condition de la compréhension. Le temps consacré au travail sur le code sera prioritaire au cours préparatoire puis, progressivement la maîtrise s'installant, le temps consacré à la compréhension à partir de textes déchiffrés progressera et deviendra de plus en plus important tout au long du cycle 2. Il ne faudrait pas penser que la construction du code et sa maîtrise sont déconnectées de la construction de la compréhension, bien au contraire, il y a une simultanéité mais la capacité à déchiffrer rapidement et de façon fluide sera vite recherchée pour donner aux élèves la capacité à lire des textes seuls et les comprendre. Progressivement, le travail de compréhension sur des textes entendus sera réduit au profit de la compréhension de textes déchiffrés.

51 — Quelles stratégies retenir pour apprendre à lire et écrire ?

L'automatisation du code est donc un impératif parce que seul un lecteur expert passe directement des chaînes de lettres à leur signification. Il n'y a pas d'autre voie pour accéder au sens des mots. L'automatisation de la reconnaissance des mots facilite la compréhension comme le montre une étude menée aux États-Unis par le National Reading Panel en 1999, qui révèle également que cette pratique favorise fortement la réussite des élèves les plus fragiles.

Ce point fondamental de l'apprentissage peut être mis en lien avec le programme du cycle 2 : «*Au cours du cycle 2, les élèves continuent à pratiquer des activités sur le code dont ils ont eu une première expérience en GS. Ces activités doivent être nombreuses et fréquentes. Ce sont des "gammes" indispensables pour parvenir à l'automatisation de l'identification des mots. L'identification des mots écrits est soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques : copie, restitution différée, encodage ; écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire. L'augmentation de la quantité de lecture, les lectures réitérées ou la lecture de textes apparentés conduisent à une automatisation progressive. L'aisance dans l'identification des mots rend plus disponible pour accéder à la compréhension.*»

Dans une étude (2013) concernant l'apprentissage de la lecture en éducation prioritaire, Jérôme Deauvieu conclut également à l'efficacité de la démarche syllabique :

« Ce sont les classes dans lesquelles l'apprentissage est résolument centré sur le déchiffrage, considéré comme la clé de l'accès au sens, et organise son étude de façon progressive et systématique, l'élève pouvant déchiffrer de façon autonome tout ce qu'on lui propose à lire, sans recours à la lecture devinette, qui obtiennent des résultats dont la supériorité est statistiquement bien établie. La fluidité du déchiffrage s'avère difficilement séparable, dans ces résultats, de l'appréhension du sens [...] »

Jérôme Deauvieu, Odile Espinoza, Anne-Marie Bruno, Rapport de recherche, « Lecture au CP : un effet-manuel considérable », novembre 2013.

Apprendre le code alphabétique

Comme nous l'avons vu précédemment, l'entrée dans l'apprentissage par les graphèmes se justifie. En effet, connaître les phonèmes n'est pas suffisant parce que cette entrée exige ensuite une confrontation à de multiples graphèmes pour un même phonème. L'apprentissage pas à pas des graphèmes évite cette difficulté.

Par exemple, le phonème [l] s'écrit 'l'. Le mot « bol » peut être écrit à l'aide de trois phonèmes : [b], [o] et [l]. Si l'exemple présente une correspondance simple entre les lettres et groupes de lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes), d'autres correspondances sont complexes :

- une même lettre ou un groupe de lettres (graphèmes) peuvent se prononcer de plusieurs façons : la lettre 'g' peut être prononcée /j/ ou /g/, le groupe de lettres 'ch' peut être prononcé /k/ ou /ch/ ;
- des lettres ou groupes de lettres différents (graphèmes) peuvent représenter le même son (phonème) : o, au, eau représentent le son [o] ;
- des suites de lettres correspondent à des racines, des préfixes, des suffixes ou des terminaisons grammaticales et donnent des renseignements sur le sens. Les préfixes sur / super marquent la supériorité comme dans survoler et superposer.

Apprendre à lire nécessite de maîtriser toutes les correspondances entre les lettres ou groupes de lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes) pour pouvoir les combiner pour lire ou écrire les mots.

Quelques principes directeurs pour enseigner l'apprentissage de la lecture

Les principes énoncés et retenus ci-dessous sont actés par les recherches récentes et leur mise en œuvre permet de viser l'objectif de 100 % d'élèves lecteurs à la fin du CP. Ils permettent également d'aider au choix d'un manuel.

PREMIER PRINCIPE

Identifier les graphèmes et leur prononciation, et étudier leurs combinaisons. Ce principe est unanimement reconnu et constitue l'entrée première apparaissant dans les recommandations du Cnesco suite à la conférence « Lire, comprendre, apprendre »²⁶. Pour cela, il faut s'accorder sur une progression et l'organiser sur l'année.

DEUXIÈME PRINCIPE

Éviter de confronter l'élève au déchiffrement des graphèmes qui ne lui ont pas été enseignés. Une démarche efficace permet à l'élève, au cours de la progression, de tout déchiffrer, ce qui rassure et met en confiance, et la totalité de l'apprentissage peut se réaliser au sein de la classe sans jamais être externalisé au domicile de l'élève. La déchiffrabilité de l'écrit est une condition essentielle pour un apprentissage de la lecture efficace.

Pour répondre à ce principe, il est possible de choisir des manuels qui permettent de proposer aux élèves des textes 100 % déchiffrables au cours de la progression. Il convient d'accorder une attention particulière aux **mots-outils**. Ce sont des mots très fréquents dont le rôle est essentiellement syntaxique. On y range les prépositions, les conjonctions, les pronoms, les déterminants, etc.

Selon le principe de déchiffrabilité, par exemple, « un », « une », « des », « est », « mes », « dans » peuvent être déchiffrés puisque constitués de graphèmes et peuvent donc ne pas être appris par cœur. Dans le cas d'un apprentissage global des mots dits outils, il faudra revenir sur ces mots avec les élèves au cours de la progression pour qu'ils prennent conscience de leur déchiffrabilité comme tous les autres mots.

TROISIÈME PRINCIPE

L'oral reste en début d'année l'entrée première pour la compréhension et pas seulement pour les histoires entendues. L'élève comprenant l'oral, il faut utiliser cette capacité en l'incitant à déchiffrer à voix haute pour qu'il s'entende lire, ce qui l'aidera à comprendre ce qu'il lit mais aussi à s'interroger sur le sens de mots qu'il ne connaît pas.

²⁶ — Cnesco, Ifé, *Conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? »* : recommandations du jury, mars 2016.

QUATRIÈME PRINCIPE

L'écriture conforte l'apprentissage de la lecture en permettant aux élèves d'écrire les graphèmes correspondant aux sons entendus, ce qui nécessite de se positionner sur le choix du graphème qui code le son entendu. Elle favorise également la mémorisation de l'orthographe.

CINQUIÈME PRINCIPE

Accéder à la compréhension des textes déchiffrés en lien avec une ambition concernant le vocabulaire utilisé. Certains manuels proposent des phrases qui, décontextualisées de la démarche, paraissent éloignées du vocabulaire des élèves et pour lesquelles l'accès au sens est difficile. Mais le principe de déchiffrabilité retenu permet rapidement aux élèves de tout lire et donc de s'interroger sur ce qu'ils lisent. Au-delà de phrases simples, il faut donc proposer des phrases résistantes qui permettent d'exercer la compréhension immédiatement après le déchiffrement.

Exemple : Rassasié, le chat s'assoupit sur le tapis.

Le guidage du maître, la capacité des élèves à manifester leur incompréhension sans crainte pour interroger collectivement le texte déchiffré par tous et le recours à des ressources diverses, accessibles par le biais de livres et/ou d'outils numériques par exemple, permettront de construire la compréhension et de doter les élèves de stratégies pour y parvenir. La systématisation des procédures d'accès à la compréhension créera des comportements favorables et placera les élèves dans une attitude dynamique face aux textes proposés. La démarche syllabique utilise ce procédé et, en ce sens, participe pleinement à la construction de la compréhension. La leçon type figurant dans le focus **page 65** explicitera ce point.

Progression et programmation de l'apprentissage de la lecture

La progression présentée dans le focus **page 55** privilégie l'apprentissage de la correspondance graphèmes-phonèmes en partant des graphèmes vers les phonèmes. Elle prend en compte les difficultés de la langue française et ses particularités notables, mais aussi ses caractères réguliers. Globalement, elle va du plus simple au plus complexe, en prenant en compte la fréquence des graphèmes et des phonèmes en vue d'une lecture autonome.

PARAMÈTRES PRIS EN COMPTE

- La régularité des relations graphèmes-phonèmes.
- La fréquence des graphèmes et des phonèmes.
- La facilité de prononciation des consonnes isolées.
- La complexité de la structure syllabique.
- L'inséparabilité des graphèmes complexes.
- Les lettres muettes.
- La fréquence des mots dans la langue française.
- Le rôle des morphèmes.

La progression a été complétée d'une programmation par période. Les exemples de mots ne s'inscrivent pas dans la logique de progression. Ils illustrent juste le graphème étudié.

La plupart des manuels syllabiques s'appuient sur ce type de progression avec des variantes concernant l'ordre d'étude. Il faudra **veiller au rythme d'acquisition des graphèmes** qui sera différent au début de l'apprentissage, en cours d'apprentissage et en fin d'apprentissage. Une marge dans la progression est proposée pour **prendre en compte les rythmes d'apprentissage** mais **tous les graphèmes devront avoir été étudiés en fin d'année**. Il sera également nécessaire de prendre en compte le calendrier des vacances scolaires qui module le nombre de semaines de travail des périodes selon les zones.

Des **périodes de révisions** ont été programmées et sont à adapter en fonction du rythme retenu. On rappelle que toute différenciation pédagogique mise en place aura pour objectif de permettre aux élèves de suivre la progression. Les activités pédagogiques complémentaires participeront au respect de la progression par tous les élèves en consolidant l'apprentissage sur ce temps.

Focus | Un exemple de progression dans l'étude des correspondances graphèmes-phonèmes

| PÉRIODES D'APPRENTISSAGE | CORRESPONDANCE GRAPHÈME-PHONÈME OU RÈGLE D'ÉCRITURE | EXEMPLES DE MOTS |
|----------------------------------|--|---------------------------------------|
| PÉRIODE 1 (septembre-octobre) | a | ami |
| | é | été |
| | i | image |
| | o | olive |
| | u | une |
| | Consonnes liquides (l, r) ou fricatives 1 (f, j) | |
| | l + a, é, i, o, u | lune |
| | r + a, é, i, o, u | rire |
| | f + a, é, i, o, u | fini |
| | j + a, é, i, o, u | jeu |
| | Structures syllabiques niveau 1 | |
| | Combinaison Consonne-Voyelle (CV) et Voyelle-Consonne (VC) | Mots et mots inventés li-il, ro-or |
| | Voyelles orales niveau 2 - deux lettres pour un phonème | |
| l, r, f, j + ou | (ouvrir) Mots inventés : lou, rou, jou, vou | |
| l, r, f, j + e prononcé 'eu' | le), (je) | |
| l, r, f, j + eu | (jeu), (feu) | |

RÉVISIONS

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| PÉRIODE 2 (novembre-décembre) | Structures syllabiques niveau 2 | |
| | Combinaison Consonne-Voyelle-Consonne (CVC) | rur, rul, jor, jol, jeul, jeur, laf... Mots : four, jour, leur... |
| | Combinaison Consonne-Consonne-Voyelle (CCV) | fla, fra, flé, flu, fri, fli, freu... |

PÉRIODE 2
(novembre-
décembre)

Lettres muettes niveau 1 (fin de mots)

e muet

fée, folie,
joue, roue...

s muet

jus, lilas, alors...

t muet

lit, rat, fort...

x muet

deux, doux,
faux, mieux...

d muet

lourd, foulard...

Consonnes fricatives 2

v + a, o, é, u, i, e, eu, ou

(vélo)

ch + a, o, é, u, i, e, eu, ou

(chat)

Consonnes occlusives 1

p + a, o, é, u, i, e, eu, ou

(papa)

t + a, o, é, u, i, e, eu, ou

(table)

b + a, o, é, u, i, e, eu, ou

(bébé)

d + a, o, é, u, i, e, eu, ou

(dur)

Cas particulier 1

(b/d ; p/q)
+ a, o, é, u, i, e, eu, ou

ba-da, bi-di,
bo-do, bu-du,
bou-dou...

Consonnes nasales

m + a, o, é, u, i, e, eu, ou
(graphème en début de mot)

mal, mouche,
mur...

n + a, o, é, u, i, e, eu, ou
(graphème en début de mot)

narine, nous,
nu, notre...

gn + a, o, é, u, i, e, eu, ou
(graphème en début de syllabe)

ligne, vigne,
trépine...

Consonnes fricatives 3

z + a, o, é, u, i, e, eu, ou

zéro, lézard...

s prononcé 'ss'
ss
s prononcé 'z'

graphème 's'
en début de mot :
sol, sourd...
graphème 'ss'
entre deux
voyelles :
chasseur
graphème 's'
entre deux
voyelles orales :
rose

| | | |
|---|---|---|
| <p>PÉRIODE 2 (novembre- décembre)</p> | <p>Cas particulier 2</p> <p>Graphème 'es'</p> | <p>les, mes, tes, des, ses et ces</p> |
| <p>RÉVISIONS</p> | | |
| <p>PÉRIODE 3 (janvier-février)</p> | <p>Consonnes occlusives 2</p> <p>c prononcé 'k' k prononcé 'k' q prononcé 'k'</p> <p>g prononcé 'g' gu prononcé 'g'</p> <p>Voyelles nasales 1</p> <p>un</p> <p>an</p> <p>am prononcé 'an'</p> <p>ant prononcé 'an'</p> <p>en prononcé 'an'</p> <p>em prononcé 'an'</p> <p>ent prononcé 'an'</p> <p>on prononcé 'on' om prononcé 'on'</p> <p>in prononcé 'in' im prononcé 'in'</p> <p>Semi-consonnes 1</p> <p>oi</p> <p>oin</p> <p>u de 'lui'</p> | <p>'c' devant 'a', 'o/ou', 'u' ou consonne : car, cou, clou, école... kilo, ski... qui, que, chaque, équipe...</p> <p>g devant 'a', 'o/ou', 'u' ou consonne</p> <p>un, chacun, lundi...</p> <p>blanche, cantine, tante... graphème 'm' devant m, p, b : ampoule en partant et tous les participes présent endive, vendre, prendre... graphème 'm' devant m, p, b : décembre souvent et adverbes en 'ment'</p> <p>ongle, oncle... graphème 'm' devant m, p, b : ombre, bombe...</p> <p>fin, brin graphème 'm' devant m, p, b : imprime, grimpe...</p> <p>oie, moi, toi, roi, boîte, fois...</p> <p>loin, foin, moins, coin</p> <p>lui, nuit, fuir, luire, bruit...</p> |

| | | |
|--------------------------------|---|---------------------------------|
| PÉRIODE 3 (janvier-février) | Voyelles orales 3 | |
| | y prononcé 'y' | il y a, pyjama... |
| | Voyelles orales 4 : les différents 'a' | |
| | à | à, là-bas... |
| | â | âne, bâton... |
| | Voyelles orales 5 : les différents 'o' | |
| | au | auto, autre... |
| | eau | eau, peau, chapeau... |
| | Voyelles orales 6 : oeu, eu, ent | |
| | oeu | œuf, bœuf, sœur, cœur... |
| | oei | œil, œillet... |
| | eu prononcé 'u' | singleton fréquent : j'ai eu |
| -ent : terminaison muette | Pluriel des verbes du premier groupe | |
| è | élève, père, frère... | |
| ê | tête, fête, guêpe... | |
| ë | Noël | |

RÉVISIONS

| | | |
|---|--|--|
| PÉRIODE 4 (mars-avril) | ell, ess, err, ett ('e' suivi par une double consonne) | elle, nouvelle, belle, tresse, pressé, terre, verre galette, chaussette... |
| | er ('e' suivi par 2 consonnes) es, ec | merci, perte... geste, reste, rectangle, insecte... |
| | ai | air, aide, faire, chaise... |
| | ei | peine, neige, la tour Eiffel... |
| | er final, ez final, et final | chanter, jouer, nez, chez, assez, jouet, paquet, bouquet... |
| | Lettre muette 2 - le 'h' | |
| 'h' en début de mot 'h' après une autre consonne 'th' 'h' muet milieu de mot entre 2 voyelles | heure, habit... thé, théâtre brouhaha... | |

| | | |
|---|--|----------------------------------|
| PÉRIODE 4 (mars-avril) | Consonnes fricatives 4 - le graphème 'ph' | |
| | ph prononcé 'f' | photo, pharmacie, dauphin... |
| | Consonnes fricatives 5 - les différents graphèmes pour les phonèmes 's' et 'j' | |
| | c prononcé 'ss' | 'c' devant e/é et i/y garçon |
| | ç prononcé 'ss' | 's' en début de syllabe : ourson |
| | s prononcé 'ss' | 's' en fin de syllabe : veston |
| | sc prononcé 'ss' | scie, science |
| | sç prononcé 'ss' | |
| | g prononcé 'j' | g devant e/é et i/y : girafe |
| | ge prononcé 'j' | pigeon |
| | Semi-consonnes 2 - le yod 'i' | |
| | i = yod | ciel, miel, pied... triage |
| | Cas particuliers 3 - le graphème 'x' | |
| | x prononcé 'gz' | examen, exemple... |
| x prononcé 'ks' | taxi, axe... | |
| Voyelles nasales 2 | | |
| ain, aim, ein, yn, ym prononcé 'in' | pain, bain, faim, daim, plein, ceinture, synthèse, symbole, sympathique | |
| um prononcé 'un' | parfum | |
| um prononcé 'om' | maximum, album... | |
| en prononcé 'in' | graphème 'en' après 'i' ou 'é' (sauf si suivi par 'nn') mien, sien, bien, coréen, européen... | |
| Consonnes fricatives 6 - un autre graphème 't' se prononçant /s/ | | |
| t prononcé 'ss' | graphème t suivi 'i' : attention | |
| Semi-consonnes 3 - 'y' et 'il(l)' pour le yod | | |
| y = yod | yoga | |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| PÉRIODE 5 (mai-juin) | ay, oy, ey, uy | graphème 'y' entre 2 voyelles : payer, noyer, asseyez, appuyé... |
| | il | ail, portail, travail... |
| | Cas particuliers 5 : les consonnes doubles | |
| | bb, dd, ff, pp, rr, tt, ss | |
| | cc prononcé 'k' | devant 'a' 'o'/'ou', 'u' ou consonne : accord |
| | cc prononcé 'ks' | devant e/é et i/y : accent |
| | gg prononcé 'g' | devant 'a' 'o'/'ou', 'u' ou consonne : aggraver |
| | gg prononcé 'gj' | devant e/é et i/y : suggérer |
| | mm | pomme, somme |
| | emm | emmener femme et adverbes en '-emment' |
| | nn enn | bonnet, bonne... ennui, enneigé, tienne |
| | il ill | graphème 'll' après voyelle sans 'i' : allée graphème 'ill' précédé par consonne : mille, ville |
| | Semi-consonne 4 (yod) - 'ill' | |
| | ill = yod illi ill | graphème 'ill' précédé par voyelle : abeille, fille, cheville, vanille |
| | Voyelles orales 8 - voyelles orales avec diacritiques (sauf é, è, ê, ë et à â) | |
| où ô ï ïñ | où hôpital héroïque coïncidence | |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| PÉRIODE 5 (mai-juin) | Consonnes occlusives 3 - le graphème 'th' | |
| | th prononcé 't' | thé |
| | Semi-consonne 5 - /w/ (plus le graphème 'w' = /v/) | |
| | ou prononcé 'w' w w prononcé 'v' | alouette kiwi wagon |
| | Cas particuliers 5 - finales en 'er' et 'et'; plus 't', 'l', 'c' non muet en finale | |
| | er final prononcé et final prononcé t, l, c final | mer, amer net brut, naturel, bec |
| | Lettres muettes 3 (fin de mots ou de syllabes) | |
| | b, c, f, g, l, r muet | plomb, tabac, clef, point, outil, monsieur |
| | p et m muet | compte, automne |
| | Cas particuliers 6 - correspondances graphèmes-phonèmes rares dans des mots fréquents | |
| | on prononcé 'eu' ai prononcé 'eu' ay prononcé 'ey' | monsieur faisan paysan |
| | cu, ck, cqu, q, ch prononcé 'k' | |
| | x prononcé 'ss' x prononcé 'z' c prononcé 'g' | dix deuxième second |
| sh et sch prononcé 'ch' | short, schéma | |
| b prononcé 'p' | absence | |

Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture

Apprendre le geste d'écriture

Les sciences cognitives permettent de comprendre que **l'apprentissage du geste de l'écriture améliore l'apprentissage de la lecture** et le simple tracé de lettres avec les doigts y contribue dès la maternelle. Le geste d'écriture va permettre à l'élève de s'orienter dans l'espace et de **comprendre le sens de lecture**, mais aussi **favoriser le déchiffrage de la lecture manuscrite**. Les caractères sont ainsi en partie reconnus en reconstituant le geste qui les a engendrés. Le geste répété va également permettre au cerveau de désapprendre la ressemblance des lettres miroirs (b, p, d, q).

Il paraît souhaitable que les élèves écrivent lors de **deux séances quotidiennes** qui sont complétées par **une dictée**. La durée de ces séances oscille **entre 10 et 20 minutes selon la période de l'année**.

Ces exercices sont fondamentaux. Il faut que les élèves maîtrisent l'écriture de toutes les lettres minuscules parfaitement. Il ne faut pas oublier le temps d'apprentissage pour cibler **la maîtrise des correspondances entre les lettres en écriture cursive de l'écriture manuscrite et celles en écriture imprimée des livres**.

L'écriture des majuscules en cursive peut être abordée dès le cours préparatoire mais l'enjeu majeur reste l'écriture sans hésitation des mots que l'élève déchiffrera aussi sans aucune hésitation.

L'activité d'écriture ne peut être un temps d'autonomie même lorsque l'aisance s'installe. Elle mobilise le professeur qui consacre du temps à chaque élève.

Le schéma type d'une séance d'écriture peut se décliner comme suit :

- le professeur présente la lettre, le son ou le mot à écrire et écrit devant les élèves ;
- les élèves sont invités à reproduire le tracé sur un support imaginaire dans un premier temps, puis à faire le geste sur leur table dans un second temps ;
- sur l'ardoise, ensuite, pour s'exercer et apprendre le bon geste graphique ;
- mise en condition des élèves pour les centrer sur la tâche d'écriture ;
- écriture des mots ou des phrases.

L'apprentissage de l'écriture cursive doit attirer l'attention sur plusieurs points de vigilance : posture, tenue et maniement du crayon, positionnement du support, forme des lettres, liaisons des lettres dans un mot, lignage utilisé.

Pour permettre aux élèves d'être dans un contrôle efficace du geste, on peut leur demander de pincer le crayon au niveau de la pointe et de le faire basculer pour qu'il vienne épouser le creux de la main, entre l'index et le pouce.

S'agissant des cahiers et de la progression du lignage, les formats 17 × 22 cm, sont les mieux adaptés. Les grands cahiers occupent un espace trop important sur la table et ne peuvent donc être inclinés facilement. On utilisera la réglure Séyès, du nom de son inventeur, le libraire papetier français du XIX^e siècle, Jean-Alexandre Séyès. Sur cette réglure, un interligne en plus gras permet d'asseoir l'écriture des

lettres. Les interlignes du dessus et du dessous servent à positionner soit les lettres qui montent, soit les lettres qui descendent. Il faut éviter les modèles trop grands (4 à 5 mm) qui nécessitent des tracés des lettres avec un mouvement du poignet.

Dès le niveau de grande section, on débute l'apprentissage avec une réglure de 3 mm, puis de 2,5 mm en cours de CP, pour atteindre la réglure standard de 2 mm en fin de CP.

Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes

Lors de l'étude d'un graphème, le professeur est amené à demander aux élèves d'écrire des lettres, des syllabes, des mots puis des phrases. Il est important que le geste graphique s'automatise pour que les élèves se concentrent efficacement sur la tâche demandée.

Dès l'étude du premier graphème [a], l'élève est amené à écrire en copiant avec modèle puis sous la dictée. Ces deux activités se complètent et se complexifient tout au long de l'étude des graphèmes pour permettre l'écriture de syllabes, de mots puis de phrases dès la troisième semaine d'apprentissage.

Pour favoriser la mémorisation, on demandera aux élèves de prononcer à voix haute ce qu'ils copient. La copie est un exercice utile parce qu'elle centre le regard sur la succession des lettres et leur ordre et, en ce sens, permet la mémorisation des graphèmes, des syllabes et donc de l'orthographe des mots. D'abord, l'élève copiera lettre par lettre puis progressivement, il découpera le mot en syllabes qu'il copiera en une seule fois. Il faudra veiller à bien apprendre les liaisons entre les lettres, ce qui favorisera l'écriture des syllabes. En fin de CP et pour les petits mots, l'élève sera encouragé à écrire le mot en entier une seule fois.

On peut définir une stratégie favorisant la mémorisation en s'appuyant sur l'attention des élèves et leur connaissance des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Lors de cette étude, **l'écriture des lettres, des syllabes, des mots puis de phrases sert la lecture** si la pratique est intense dans les deux sens, à la fois en lisant et en écrivant les correspondances.

Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage de l'orthographe

Au vu des études menées²⁷, il apparaît fondamental de rechercher les pratiques efficaces. Les professeurs interrogés formulent souvent que les élèves ne mémorisent pas l'orthographe des mots et des chaînes écrites, et ne réinvestissent pas ce qui a

27 — Depp, « Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015) », *Note d'information* n° 28, novembre 2016.

été appris dans les écrits produits. La mémorisation et la répétition sont donc des enjeux essentiels et le temps consacré à l'orthographe, toujours associée à la lecture, doit être important si l'on veut espérer que les élèves mémorisent et automatisent.

Les **exercices de copie et de dictée** favorisent le développement de l'orthographe, elle-même favorisée par la maîtrise des correspondances entre les lettres ou groupes de lettres et les sons. Les activités de copie et de dictée doivent être quotidiennes pour produire un effet sur le long terme. Elles se complètent et doivent être enseignées avec méthode.

L'acquisition de l'orthographe est importante dès le CP et améliore l'efficacité du lecteur. La mise en mémoire de l'orthographe des mots s'appuie essentiellement sur la mémorisation dans le bon ordre des lettres qui les composent.

La copie présente un intérêt puisqu'elle permet à l'élève d'écrire les lettres d'un mot dans l'ordre et, en ce sens, participe à la construction de l'orthographe. Le professeur centrera l'attention des élèves sur des **particularités**, des **régularités**. Ce travail sera essentiellement collectif.

La dictée doit constituer un temps d'apprentissage. Les syllabes, les mots et les phrases lus seront dictés aux élèves. Cet exercice favorise la mémorisation orthographique et devra être quotidien. Il sera l'occasion de mémoriser les consonnes doubles, les lettres muettes, les accords en genre et en nombre, d'identifier des préfixes, des suffixes, des terminaisons de verbes (morphèmes) pour établir les premières régularités observables. Il faut que les observations soient réalisées sur les phrases ou les textes du manuel, déchiffrés par les élèves. Les erreurs seront considérées comme le matériau essentiel de l'apprentissage mais aucune d'elles ne devra rester sans solution pour les élèves. Son traitement sera collectif ou individuel. Une procédure pour enseigner l'orthographe en s'appuyant sur la dictée est présentée dans la leçon type proposée dans le focus page 75.

Produire des écrits au cours préparatoire

Au-delà de la copie et des dictées qui représentent les premiers écrits produits, les élèves sont progressivement amenés à écrire une phrase avec l'aide du maître à partir des mots connus et déchiffrés.

Le maître soulignera les erreurs et guidera l'élève en lui rappelant les observations collectives réalisées sur les mots, les premiers accords, etc. L'élève corrigera tout ce qu'il peut corriger. Ce qui ne peut être orthographié par manque de connaissance sera recopié à partir d'un modèle. Il pourra également être proposé des productions d'écrits collectifs permettant de réactiver ce qui a été observé, appris, au cours de la progression.

Focus | La mise en œuvre d'une leçon de lecture-écriture

La démarche présentée est syllabique et le point de départ de l'apprentissage est le graphème. Elle permet aux élèves, par l'apprentissage structuré qui la caractérise, un meilleur accès au sens tout en construisant l'orthographe lexicale et grammaticale.

Le type de séquence présenté est identique tout au long de l'année avec une progression quant au volume de texte à lire. Il est important de rappeler que **le principe de déchiffrabilité, capacité des élèves à lire tous les mots sans qu'ils ne soient confrontés à des graphèmes inconnus**, est essentiel dans la démarche proposée et représente la condition du succès.

Ce principe aide fortement les élèves les plus fragiles à l'entrée au CP et montre des réussites importantes que formulent les professeurs qui enseignent la démarche syllabique. Ils relèvent une efficacité bien supérieure à la démarche mixte qu'ils utilisaient auparavant.

Nous proposons ici une leçon qui intègre toutes les dimensions utiles à l'apprentissage :

- l'apprentissage des correspondances entre lettres et groupes de lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes);
- le vocabulaire;
- la lecture de phrases et de textes;
- la copie et la dictée pour aider à la lecture et favoriser la mémorisation de l'orthographe lexicale et grammaticale;
- la compréhension;
- l'entraînement des élèves pour automatiser.

L'avantage d'un apprentissage de la lecture qui intègre toutes les dimensions au sein d'un même outil, le manuel, est de permettre une cohérence d'ensemble. Un autre avantage est la gestion du temps. En effet, ce fonctionnement allège à la fois le travail des élèves et celui des professeurs. Ceux qui s'engagent dans cette démarche expriment un rythme de travail respectant mieux les élèves.

Le travail doit être régulier et fréquent. Il intègre l'étude du principe alphabétique qui veut qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres (graphèmes) corresponde un son (phonème), la lecture à voix haute et l'écriture. Il suit strictement la progression choisie.

Les dix heures prévues par le programme pour enseigner le français sont à verser intégralement à l'apprentissage de la lecture dans toutes les dimensions exposées ici.

L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes suit une progression qui doit être fixée dès le début de l'année, afin que, dans chaque leçon, on ne trouve que des mots entièrement déchiffrables, ce qui exclut forcément les graphèmes non encore étudiés à chaque moment de cette progression.

Nous proposons ici une progression à entrée graphémique²⁸, en allant du plus simple au plus complexe et en prenant en compte la fréquence des graphèmes, le but étant la lecture autonome des élèves tout au long du parcours.

Nous avons choisi le graphème **s** prononcé /z/ qui, sans être très tardif dans l'année, ne se situe pas non plus dans les toutes premières leçons. Nous nous proposons de montrer comment les principes fondamentaux de la démarche syllabique peuvent être pris en charge concrètement lors d'une leçon particulière qui peut servir de modèle à toutes les autres dans les différentes phases de l'étude.

S /z/

**usa iso isi osi ési ouisi asa
lisi asi usi osé isa osa sise
éso isé usé dési ése**

**une visite il ose assise le musée l'Asie désolé
lisible plusieurs une usine une buse il pose
Susie le vase la poésie admise Lisa rusée une bise
pesé épuisé isolée il organise une rose arrosé
le sosie Élise il s'amuse médusée Venise désolé
désagréable rassasiée la Tunisie Louise**

**Rassasié, le chat s'assoupit sur le tapis.
Louise pose une bise sur la joue de Léo.
Élise lit une poésie à Mélusine, ravie.**

**Chassé pour sa fourrure, le renard à l'affût a repéré
une poule isolée. Il la pourchasse. La poule fuit vite,
lui échappe. Pas rusé, le renard !**

Dictée

Assise sur le sable, Lisa lit le journal.

Nous voyons ici se distinguer quatre phases dans la progression de la leçon : la lecture des combinaisons syllabiques, des mots, des phrases et un court texte, et une dictée. Des propositions de travail de chacune de ces phases sont décrites ci-après. Ces phases peuvent correspondre à plusieurs séances, **le découpage dans le temps est laissé à l'appréciation des professeurs** en lien avec les contextes de classes différents et l'avancée dans l'année. On se reportera aux marges établies dans la progression proposée.

²⁸ — On pourra se reporter à l'annexe qui présente la progression que l'on trouve dans l'ouvrage dirigé par Stanislas Dehaene, *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011.

Première phase : les syllabes

usa iso isi osi ési ousi asa
lisi asi usi osé isa osa sise
éso isé usé dési ése

LE DÉCODAGE

Les élèves vont apprendre ce qu'ils ne savent pas encore, la prononciation des syllabes, l'objectif étant la précision du décodage. Ils savent déjà comment se prononce le **s** de « sol » ou de « bosse ». Dans cette leçon, il leur faut apprendre comment se prononce le **s** de « musée » selon la règle qui veut qu'entre deux voyelles un seul **s** se prononce /z/. Les syllabes peuvent être reproduites au tableau ou sur le TBI ; il est important qu'elles se détachent bien du reste pour éviter toute distraction visuelle. Montrées par l'enseignant, elles sont lues chacune très distinctement.

Dans un premier temps, les élèves prononcent chacune des syllabes lues collectivement à l'unisson. Cette démarche permet une bonne mobilisation et un entraînement par le groupe. On peut se « caler » sur les autres, ne pas se sentir seul face à la tâche. Puis, les élèves **lisent individuellement**. On proposera le « jeu du furet » qui oblige les élèves à lire un à un dans l'ordre d'apparition des syllabes et permet de s'assurer de leur attention et de l'apprentissage en **corrigeant immédiatement toutes les erreurs**. On pourra ensuite demander à plusieurs élèves de lire toute une ligne, en prêtant une attention particulière à ceux qui ont le plus de difficultés. Ce premier aspect de **la lecture à voix haute** est indispensable et doit être soigné.

L'inversion des graphèmes dans les syllabes est normale dans un premier temps. Les élèves lisent volontiers « la » à la place de « al », « si » à la place de « is ». Un bon moyen pour aider les élèves à ne plus se tromper consiste à leur demander quelle lettre vient en premier. Cette erreur peut durer quelques temps, sans corrélation avec une éventuelle dyslexie dans l'immense majorité des cas.

L'ÉCRITURE

Conjuguer la lecture et l'écriture est indispensable. Dans un cahier destiné à la copie et à la dictée, **les élèves s'entraînent à copier des syllabes**. Pour cela, il leur faut apprendre la graphie de la minuscule en cursive et, éventuellement, de la majuscule de la nouvelle lettre du jour qu'ils copient.

Il importe de consacrer à la graphie le plus grand soin dans tous ses aspects : la posture du corps, la tenue du crayon (les guides-doigts peuvent être très utiles), la formation des lettres sont autant de « techniques » de l'écriture qui doivent être travaillées assidûment. Les ductus, tracés fléchés de la lettre, sont particulièrement utiles pour permettre au jeune scripteur de s'exercer.

La copie, quant à elle, est parfois considérée comme une activité de bas niveau peu motivante pour les élèves. Or, elle leur permet d'être particulièrement attentifs aux lettres, aux syllabes, aux mots : ils apprécient beaucoup les progrès qu'ils peuvent constater par eux-mêmes lorsqu'on leur accorde tout le temps indispensable pour

s'entraîner efficacement. **La préoccupation de la qualité du tracé des lettres, comme l'orthographe, est nécessaire dès le début du CP.**

Les élèves prononcent à voix haute les syllabes au moment où ils les copient. Peut suivre alors une dictée de syllabes sur l'ardoise lignée (les lignes sont importantes ici). Lorsque les élèves lèvent leur ardoise, le professeur peut voir les erreurs ou les graphies défailtantes et demander des corrections. Une dictée dans le cahier permet de consolider l'apprentissage. Les élèves vérifient eux-mêmes leurs copies ou à deux en s'échangeant leur cahier, en ouvrant le manuel. **La vérification est dévolue aux élèves qui comprennent vite que l'objectif n'est pas de les prendre en faute** mais de leur permettre d'apprendre et de le faire en responsabilité active. Bien sûr, le professeur conserve un regard bienveillant sur les corrections qui auraient été oubliées. Bien installée, cette pratique, valable également pour la dictée, est source d'un climat de classe apaisé : **l'appréhension devant l'erreur disparaît** et les conduites d'évitement s'effacent au profit d'un investissement très positif dans les apprentissages.

Dès l'étude des tout premiers graphèmes, on aura appris aux élèves ce qu'est une voyelle qui produit un son franc par elle-même, et une consonne qui a besoin d'une voyelle pour être prononcée, ce que l'on vérifie dès l'introduction de la première consonne. Dès qu'apparaîtront les lettres accentuées, on n'hésitera pas à utiliser les mots qui conviennent : **accent aigu, accent grave, accent circonflexe**. Les élèves s'installent très volontiers dans ce genre de précisions lorsqu'elles leur sont apportées.

Deuxième phase : les mots

**une visite il ose assise le musée l'Asie
désolé lisible**

**plusieurs une usine une buse il pose Susie
le vase la poésie admise Lisa rusée une bise
pesé épuisé isolée il organise**

**une rose arrosé le sosie Élise il s'amuse médusée
Venise**

désolé désagréable rassasiée la Tunisie Louise

LA LECTURE DES MOTS

À ce stade, **les élèves sont en capacité de lire tous les mots de la leçon**, compte tenu de tout ce qu'ils ont appris dans les leçons précédentes et des nouveautés syllabiques dues à l'introduction du nouveau graphème. Mais, bien sûr, il va falloir **s'entraîner sérieusement** pour dépasser toutes les hésitations et erreurs qui ne manqueront pas d'apparaître. Ils pourront alors aller vers une lecture fluide et rapide, **la seule lecture qui permet de comprendre la signification des mots lus**, lorsque par ailleurs on la connaît à l'oral.

La lecture à voix haute par tous les élèves, parmi lesquels on n'hésitera pas à solliciter les plus fragiles, s'impose avec beaucoup d'attention. En effet, nous atteignons là le premier moment où l'union du signifié et du signifiant produit ses premiers effets décisifs que les élèves éprouvent en découvrant ce que lire veut dire concrètement : **comprendre ce qu'ils lisent de la même façon qu'ils comprennent ce qu'ils entendent**. Déchiffrer sans erreur et rapidement « s'amuse », « assise » ou « le vase », leur donne immédiatement la signification du mot : il est essentiel de leur proposer des mots comme ceux-ci qu'ils sont censés connaître à leur âge. Mais un peu plus tard dans la leçon, le déchiffrage de « rassasié » risque bien de leur permettre de réaliser leur méconnaissance, ce qui sera l'occasion d'enrichir leur vocabulaire. Ils apprendront alors qu'être rassasié c'est avoir beaucoup mangé, être repu : ils seront fiers d'accéder à ces savoirs « recherchés ». Pour les mots qui ont un référent dans la réalité matérielle, Internet ou des images peuvent montrer à quoi ils correspondent. Pour les autres, en plus des définitions que l'on peut donner, chercher des phrases qui les contiennent est très efficace.

Il ne serait pas judicieux d'aller au-devant des méconnaissances lexicales des élèves, en leur proposant avant leur propre lecture, des définitions de mots qu'ils sont peu susceptibles de connaître. Rien n'empêche, bien au contraire, de se préparer aux questions qui peuvent apparaître, en ayant réfléchi aux définitions à fournir, mais en sachant **attendre la découverte par les élèves de leurs méconnaissances, à partir de leurs déchiffrages**.

Il est important de proposer des mots qui reflètent l'ambition de voir les élèves développer leur lexique. Dans cette démarche, les élèves sont **mis en confiance dans leur capacité à déchiffrer**, et la bienveillance constante du professeur vis-à-vis de leurs méconnaissances, qui dans certains cas peuvent même être assez importantes, les aident aussi à développer leur curiosité, sans crainte. Cela leur donne la possibilité de poser la question des significations sans retenue. On redoute parfois un lexique jugé trop pauvre. On peut proposer aux élèves de lire chacun un mot à tour de rôle suivant la pratique du « furet ». La lecture d'un mot par un élève, si elle est validée par le professeur, permet aux autres élèves d'entendre le mot que l'on a sous les yeux, ce qui participe de la régulation des erreurs et de l'automatisation du déchiffrage. On peut aussi choisir au hasard un mot dans la liste et demander de lire les trois mots qui suivent par exemple, pour que la régularité de la présentation dans le manuel n'induisse pas de la mémorisation du mot entier.

Concernant **les lettres muettes** figurant dans certains mots, les élèves seront forcément tentés de les prononcer dans une première lecture. La lecture à voix haute permettra une autorégulation. Sinon, l'élève sera encouragé à se corriger par le sens.

L'ÉCRITURE

Comme pour les syllabes, **les élèves s'entraînent à copier les mots** dans leur cahier, en procédant de la même façon qu'avec les syllabes : copie à voix haute, vérification individuelle ou à deux, correction si nécessaire. On demande aux élèves de prononcer ce qu'ils écrivent à voix haute pour que l'oreille entende ce que la main s'applique à écrire. Cette interaction directe entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils écrivent est fondamental pour s'approprier l'orthographe grâce à la concordance de la vue du mot et de l'écoute de sa sonorité.

Après la copie, **une dictée de mots** pourra suivre, qui s'inscrira dans la même démarche. Dans la mesure où il est très important que les erreurs soient traitées rapidement pour qu'elles ne s'enracinent pas, demander à plusieurs élèves, avant toute vérification personnelle, d'aller au tableau écrire chacun un mot, permet d'en visualiser certaines et de se tourner vers la classe pour indiquer les corrections nécessaires. L'erreur doit faire partie de l'apprentissage et en constituer une étape. On veillera à ce qu'elle ne soit pas perçue négativement.

L'ACCÈS AU SENS DES MOTS PAR LES ÉNONCÉS

La signification des mots à lire dans cette phase d'apprentissage renvoie à celle que l'on trouve dans le dictionnaire. Pour **montrer aux élèves comment vit la polysémie des mots dans les énoncés qui en fixe le sens**, il est très intéressant de leur demander de faire des phrases à l'oral contenant un mot que l'on souhaite mieux connaître. Les élèves sauront faire des phrases avec « visite », « arrosé », « s'amuse ». Le mot « bise » permettra sans doute aux élèves de penser à « Se faire la bise ». Mais une phrase comme « La bise est très froide ce matin. » proposée par le professeur a toutes les chances d'être source d'apprentissages pour les élèves. L'exercice est plus ou moins abordable et fructueux du côté des élèves en fonction des mots ciblés, mais il importe au plus haut point de ne pas renoncer aux mots « résistants », comme peuvent l'être certains textes.

Troisième phase : les phrases et le texte

Rassasié, le chat s'assoupit sur le tapis.

Louise pose une bise sur la joue de Léo.

Élise lit une poésie à Mélusine, ravie.

Chassé pour sa fourrure, le renard à l'affût a repéré une poule isolée. Il la pourchasse. La poule fuit vite, lui échappe. Pas rusé, le renard !

LA LECTURE DES PHRASES ET DU TEXTE

Là aussi, comme pour les mots, les élèves sont en capacité de **tout lire par eux-mêmes** : grâce à la leçon du jour et à toutes les autres leçons, ils connaissent toutes les syllabes-clés universelles qui composent les mots des phrases. Mais il leur faut continuer à s'exercer en travaillant la ponctuation sans laquelle l'accès au sens est compromis.

Dans notre leçon type, **la ponctuation** est très présente et, bien sûr, les élèves devront en avoir appris tous les signes. Dès la première phrase de l'année, ils doivent savoir qu'elle commence par une majuscule et se termine par un point. Très tôt, il leur faut apprendre ce qu'impliquent dans la lecture les virgules et les différents points qui doivent s'entendre quand on lit à haute voix, « comme des comédiens ».

LA COMPRÉHENSION

Avec des textes entendus par les élèves à l'école maternelle, tout un travail déjà copieux et fécond a dû être mis en place sur différents types d'écrits (littérature de jeunesse, documentaires, etc.) choisis pour leur intérêt, une syntaxe et un vocabulaire ambitieux. La classe de CP n'a pas à rompre avec cette pratique qui entretient le désir de savoir lire et le contact avec tous les aspects de la richesse de l'écrit. Mais elle inaugure un autre rapport à l'écrit, celui de **la lecture autonome de l'apprenti lecteur**.

Tout lecteur joue sa partition dans la lecture, surtout lorsqu'il s'agit de textes à visée littéraire. Mais avant cela, les élèves doivent être conduits à comprendre ce que dit exactement un texte. C'est un préalable à l'interprétation individuelle et à l'imagination quand celle-ci suit l'audition ou la lecture d'un texte.

Au CP, il est essentiel d'inviter les élèves à discuter entre eux de leurs évocations, de leurs interprétations, de ce qu'ils imaginent à partir de leurs lectures. Ils sont ainsi amenés à développer des capacités d'argumentation en cherchant à se fonder sur la littéralité, l'organisation du texte et leurs connaissances, ce qui continue de renforcer leur aisance dans le déchiffrage.

L'oralisation par les élèves des textes qu'ils lisent et écrivent est d'un intérêt particulièrement important.

Il est important de **proposer des textes « résistants »**, qui ne livrent pas leur sens aisément, contenant par exemple des inférences, des implicites, sans laisser aux textes lus par le professeur le soin d'être le support principal de ce travail. Cette lecture par l'enseignant est encore très importante et doit occuper toute la place qui lui revient au CP, mais **il est nécessaire de permettre aux élèves de confronter leur déchiffrage habile à des textes qui ne sont pas limpides au premier abord**. Les ambitions intellectuelles que l'on se doit d'avoir pour des enfants de cet âge en capacité de se les approprier trouvent, dans ce type de travail, un ancrage solide.

L'aisance dans l'usage de la langue orale facilite l'entrée dans la lecture et l'écriture, mais c'est surtout la confrontation à tout ce qui se joue dans l'écrit, très différent de l'oral, qui permet de développer chez les enfants, l'abondance du vocabulaire et la précision de la syntaxe propre à l'écrit. L'aisance orale de certains élèves doit l'essentiel de son étendue à la fréquentation régulière et soutenue de l'écrit. **Cette richesse du rapport entre l'oral et l'écrit peut commencer à être construite chez tous les élèves dès leur première entrée dans l'écrit.**

Pour travailler la compréhension, **de multiples pistes, non exhaustives dans ce qui suit**, sont possibles²⁹. Il n'est pas possible de les utiliser toutes pour chaque texte, ce qui amène le professeur à faire les choix qui lui paraissent les plus judicieux à chaque fois. Comme pour la question de la méconnaissance de certains mots, on choisira d'attirer l'attention des élèves sur les obstacles que posent certains énoncés et d'engager à leur propos une réflexion précise.

29 — L'ouvrage dirigé par Maryse Bianco et Laurent Lima, *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*, Hatier, 2017, contient des pistes de travail de la compréhension à signaler ici.

On pourra par exemple :

- demander aux élèves de raconter le texte, de le reformuler et d'échanger, de débattre entre eux sur ce qu'ils en comprennent. À quoi le texte et certains mots leur font-ils penser ? Qu'est-ce qu'ils éprouvent à leur évocation ? Les différences de culture entre les enfants peuvent être d'une richesse très motivante. Ce travail permet d'aborder le sujet du texte, le sens des mots, les inférences. Il pourra également mettre en évidence la nécessité de disposer de certaines connaissances pour pouvoir saisir des implicites ;
- proposer oralement des affirmations et rechercher dans le texte si elles sont vraies ou fausses. Par exemple à partir de la leçon type, on peut proposer les affirmations suivantes : « Le chat n'avait rien mangé. » ; « Élise ne sait pas lire. » ; « On s'intéresse à la fourrure du renard. » ; « C'est le renard qui a fui. ». L'ardoise permet de montrer facilement le choix V ou F que chaque élève a fait : elle offre la possibilité de demander des explications qui devront être cherchées dans le texte. Cette façon de faire est particulièrement fructueuse lorsque les réponses des élèves ne sont pas unanimes ;
- donner aux élèves une copie des phrases et du texte sans ponctuation et leur demander de la retrouver. Sans dénaturer l'essentiel du texte, changer des titres ;
- chercher des synonymes et/ou des antonymes. Dans cette leçon, les antonymes de « lisible », « désagréable », « il pose » ou « il organise », permettent de travailler la notion de morphèmes à partir desquels se construisent de très nombreux mots ;
- chercher des mots dans les phrases et le texte qui appartiennent au même champ lexical (animaux, végétaux, aliments, parties du corps, sentiments, idées, actions, etc.) ;
- souligner les mots qui disent ce que font les personnages, ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent, comment ils se comportent ;
- théâtraliser le texte, moyen très efficace pour en travailler le sens à partir des interprétations qu'il peut susciter et qui s'entendent dans la lecture à voix haute ;
- manifester sa compréhension d'une histoire pour en inventer la suite.

Quatrième phase : la dictée

Assise sur le sable, Lisa lit le journal.

La dictée est envisagée ici sous un angle constructif et non évaluatif. L'objectif de la dictée est d'apprendre à écrire des mots, des phrases, en développant l'observation et l'attention des élèves. On visera l'apprentissage de l'orthographe par la mémorisation de la construction des mots lus ; les échanges collectifs permettront de **relever les erreurs avec l'objectif d'apprendre de celles-ci**. Les jeunes élèves doivent comprendre que l'erreur fait normalement partie du quotidien de l'apprenti.

Nous proposons l'organisation suivante de la dictée :

- les élèves lisent silencieusement puis à haute voix le texte de la dictée ;
- le professeur s'assure d'une compréhension du texte par un questionnaire simple ;

- les élèves comptent le nombre de phrases s'il y en a plusieurs ;
- pour chaque phrase, ils comptent le nombre de mots, d'espaces entre les mots, de signes de ponctuation, de syllabes dans les mots (« l'enfant » compte pour deux mots, l'élosion remplace « le enfant »). Compter les unités de l'écrit permet aux élèves de prêter attention à ces unités, qu'il s'agisse des phrases, des mots, des espaces entre les mots, des signes de ponctuation. Cela les aide à percevoir les césures afin qu'ils évitent, comme c'est encore le cas d'élèves de 6^e, d'écrire « la prèmidi », « saraite », ou « nous savonfai » ;
- ils copient la dictée en prononçant tout ce qu'ils écrivent, à haute voix ;
- ils vérifient eux-mêmes. S'ils ont fait des erreurs, ils ne les rayent pas, ils les marquent par un petit trait en-dessous et ils réécrivent le mot au-dessus. Pour faciliter cette réécriture, il s'agira de sauter une ligne au moment de la copie ;
- dictée de mots dans le désordre. Les élèves prononcent toujours à haute voix ce qu'ils écrivent. Même vérification par eux-mêmes des erreurs possibles ;
- dictée de tout le texte, toujours en prononçant à haute voix pendant l'écriture ;
- vérification par les élèves de leurs erreurs possibles à partir du texte qu'ils avaient caché et qu'ils retrouvent, correction comme pour la copie. Bien sûr, le professeur se réserve l'ultime vérification pour le cas où la distraction aurait laissé passer quelques erreurs ;
- nouvelle dictée du/des mots qui ont éventuellement fait encore l'objet d'une erreur ;
- à l'issue de ces différentes étapes, on dictera aux élèves quelques mots des dictées précédentes pour exercer de nouveau la mémoire en révisant. Ce travail semble long et compliqué au premier abord mais quand les élèves ont été entraînés, il devient moins fastidieux.

LES EXERCICES ET LA PRODUCTION D'ÉCRITS

On l'aura remarqué, l'ensemble de **ce travail ne propose pas d'exercices qui s'appuient sur des dessins**, pour les raisons développées par ailleurs. Quand on lit ou qu'on écrit, on ne colorie pas, on ne coche pas, on ne s'appuie pas sur des dessins pour deviner des mots. Il s'agit de prendre au sérieux le fait que les élèves apprennent à lire et à écrire et donc que les tâches qui leur sont proposées appartiennent au domaine de l'écrit, sans recours à des symbolismes qui lui sont étrangers. L'emploi du temps offre de riches occasions pour travailler le dessin sous divers aspects.

En lien avec la progression des graphèmes, des exercices permettent de consolider l'orthographe lexicale mais aussi grammaticale. Tout au long de l'année, les élèves seront confrontés aux notions de genre et de nombre.

Des exercices de ce type sont alors possibles :

- écrire « un » ou « une » devant des mots ;
- écrire un mot après les adjectifs possessifs ma, ta, son, ses, etc. ;
- écrire au féminin des mots au masculin, au masculin des mots au féminin ;
- écrire au pluriel des mots au singulier, au singulier des mots au pluriel, précédés d'articles ou d'adjectifs possessifs ;
- observer la terminaison des verbes conjugués au pluriel pour lesquels le graphème 'ent' ne se prononce pas. Par exemple, proposer des exercices de transformation, tels qu'écrire au pluriel « Le chat miaule. » ou « Un chat miaule. ».

En matière de **production d'écrits**, il est possible de demander aux élèves d'inventer des phrases dans un premier temps, puis des petites histoires, avec le souci de l'orthographe. Partir d'un mot ou de deux que la phrase doit contenir aide les élèves à se lancer³⁰. Conseiller, voire imposer parfois de chercher les mots utilisés dans la leçon du jour et les leçons précédentes est un puissant levier de révision de la lecture et de l'orthographe : la diversification rapide du vocabulaire n'est pas une contrainte qui bride l'imaginaire³¹. Même des mots « simples », familiers, peuvent conduire à des textes plein d'imagination que les enfants ont plaisir à produire.

À partir de la production d'écrits, demander aux élèves de **dessiner leur histoire** est une activité riche pour développer le contenu imaginaire des mots. Elle ne contredit pas l'absence de dessins dans l'apprentissage puisqu'ils y sont postérieurs et ne s'y inscrivent pas. On peut aussi leur demander de **dessiner à partir d'un texte lu et travaillé en vue de la compréhension**. Comparer les dessins pour discuter du sens de leurs différences, enrichit une poursuite possible du travail du texte.

Cette activité de dessin peut être un bon moyen de travail autonome pour pouvoir s'occuper à part des élèves moins performants du moment, en lecture et en écriture. Au moment où ceux-ci sont avec le professeur, les autres dessinent. Bien qu'il s'agisse d'une activité pertinente, ceux qui ne dessinent pas à ce moment-là ne sont pas pénalisés, car ce n'est pas une activité qui touche au cœur de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Et on pourra toujours leur demander de dessiner leur histoire à d'autres moments.

³⁰ — Dans *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Rue du Monde, 2010, Gianni Rodari propose à cet égard des clés très judicieuses.

³¹ — L'Oulipo a fait la démonstration de la richesse littéraire que des contraintes de toutes sortes peuvent libérer.

Focus | Évaluer les élèves du cours préparatoire en lecture et écriture

Les modalités d'évaluation

Les évaluations nationales des élèves du cours préparatoire servent à établir un **diagnostic ou un bilan des acquis**. Celles-ci sont complétées par d'autres évaluations construites par les professeurs.

Se pose ici la question de **l'évaluation du quotidien, celle qui a pour objectif d'améliorer les apprentissages des élèves en les observant apprendre et en s'appuyant sur les erreurs de chacun** pour réguler la pratique pédagogique. Elle contribue à éviter le décrochage dans la progression et donc l'échec scolaire.

Il convient d'adosser l'évaluation aux différentes dimensions de la lecture et impérativement à la progression et à la programmation élaborées pour permettre aux élèves d'atteindre les attendus du programme.

Exemple de dispositif d'évaluation périodique

GRILLES D'OBSERVATION CONCERNANT LE CODE ET L'ENCODAGE

Les observations régulières tirées des évaluations se calent forcément sur les progressions dans l'étude des graphèmes puisque tout, dans chaque leçon, doit être déchiffrable. Les exemples proposés ici sont en phase avec la leçon du S /z/ présentée dans ce guide et la progression proposée (période 2).

LA LECTURE DE SYLLABES ET DE MOTS

La lecture à haute voix des syllabes et des mots, pratiquée chaque jour en classe entière, permet au professeur de juger des compétences acquises par ses élèves. Toutefois, des tests individualisés proposés plusieurs fois dans l'année sont à envisager pour affiner l'évaluation.

Nous proposons 12 syllabes et 12 mots (sans compter ici les articles). Conserver tout au long de l'année le même nombre de syllabes et de mots peut offrir un repère pour évaluer la progression de chaque élève. La même démarche pourra être utilisée pour la lecture de textes. Afin de ne pas trop alourdir le temps de passation du test, on pourra ne retenir que quelques phrases lorsque le texte est long, en proposant un nombre de mots qui peut être à peu près identique à chaque fois.

DES GRILLES D'OBSERVATION DE LA FLUENCE DE TEXTES

Il s'agit d'évaluer la lecture des syllabes, des mots et des textes lus en une minute, voire 30 secondes si on prend des textes courts. Cet entraînement régulier permet aux élèves d'accéder à une lecture fluide et précise qui aide à la compréhension des phrases et des textes.

La compréhension des textes

Nous évaluons ici la compréhension des textes déchiffrés du manuel ou de livres.

La compréhension peut être immédiate ou peut nécessiter des explicitations. Tant que les élèves ne peuvent pas écrire leurs réponses, les tests de compréhension individualisés sont limités par rapport au travail qui se fait en classe entière à l'oral :

- raconter le texte pour manifester sa compréhension, inciter les élèves à se représenter mentalement le texte ;
- produire des phrases à l'oral à partir des mots rencontrés et recueillis dans un répertoire.

On pourra toutefois envisager quelques possibilités à l'écrit :

- proposer des affirmations vraies ou fausses sur un texte. Les élèves doivent manifester leur compréhension en écrivant « vrai » ou faux » ;
- donner aux élèves une copie du texte sans ponctuation et leur demander de la rétablir ;
- toujours avec une copie du texte, leur demander de souligner les personnages, les mots qui disent ce qu'ils font, etc. ;
- chercher des mots qui appartiennent au même champ lexical dans le texte et les souligner ;
- produire une phrase à partir d'un ou deux mots du texte.

La correction collective de ce travail permettra un approfondissement certain de la compréhension de l'écrit.

En résumé

- Lire, c'est d'abord décoder, et le décodage est bien la condition de la compréhension. L'apprentissage du code alphabétique et la recherche d'une lecture fluide permettent d'automatiser le décodage pour libérer le cerveau de cette tâche progressivement afin de le concentrer davantage sur la compréhension.
- La démarche syllabique est la démarche la plus efficace pour apprendre à lire au cours préparatoire. Les sciences cognitives ont apporté des preuves en ce sens.
- Le manuel est l'outil principal de l'apprentissage. Son choix doit faire l'objet d'une grande attention.
- L'élève, dans l'apprentissage, ne doit jamais être confronté au déchiffrage des graphèmes qui ne lui ont pas été enseignés (principe de déchiffrabilité).
- L'écriture joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture et l'améliore : l'automatisation du geste d'écriture, les exercices quotidiens de copie et de dictée, la production de phrases à l'écrit, à partir des mots que les élèves savent déchiffrer parfaitement sont des activités essentielles.
- L'apprentissage de la lecture doit intégrer l'accès à un vocabulaire ambitieux qui, en retour, renforce l'autonomie du lecteur et l'accès au sens.
- Les exercices d'écriture ont une durée quotidienne de deux fois quinze minutes. Ils sont complétés chaque jour par une dictée d'une durée de dix à quinze minutes.

**Quels enseignements
conduire en parallèle
pour soutenir
ces apprentissages
et permettre leur
développement ?**

Au-delà de l'automatisation des compétences de base qui permettent de se confronter à des mots inconnus, de lire, relire et s'assurer que la lecture est correcte, l'observation, l'analyse et la mémorisation d'éléments récurrents dans les formes **orthographiques lexicales et grammaticales des mots** sont essentielles pour construire l'autonomie en lecture. Elles constituent de premières activités qui, tout en permettant d'accéder au sens, s'intéressent **au fonctionnement de la langue. La structuration d'un vocabulaire qui s'enrichit** est également fondamentale dans ce processus. Enfin, d'autres habiletés se développent grâce à **un enseignement explicite de la compréhension** qui, avec le guidage du professeur et l'appui des pairs, construit des stratégies efficaces pour l'apprenti-lecteur autonome.

Étudier la langue

À l'école maternelle, les élèves ont été conduits à développer des habiletés langagières dans le domaine de l'oral et de l'écrit, dans le cadre scolaire d'apprentissages et d'activités destinées à les engager à parler, écouter, réfléchir et essayer de comprendre. Au début du cycle 2, ils poursuivent ces apprentissages, et la découverte du principe alphabétique se développe au CP en un travail incontournable sur le code. Les activités visant la maîtrise du fonctionnement du code phonographique sont régulières, quotidiennes et progressives. Ce sont des gammes indispensables pour que les élèves parviennent à l'automatisation de l'identification rapide des mots.

Néanmoins, pour soutenir cette identification, **une première observation du fonctionnement de la langue** est à mettre en œuvre car, lors d'une activité de lecture, la mémoire orthographique des mots est largement mobilisée parallèlement au déchiffrement. Un effet positif, significatif, du temps consacré à l'étude de la langue a été constaté sur les performances globales des élèves en lecture-écriture à la fin du CP. Ce résultat va dans le sens de travaux qui attestent de l'influence précoce des connaissances morphologiques et orthographiques sur l'apprentissage de la lecture. Ainsi, **la manipulation et la mémorisation de formes orthographiques** construit le lexique écrit des élèves et permet « l'automatisation de certains savoir-faire [qui] est le moyen de libérer des ressources cognitives pour qu'ils puissent accéder à des opérations plus élaborées et à la compréhension »³². De **premières activités**

32 — Programme du cycle 2, *Bulletin officiel spécial* n° 11 du 26 novembre 2015.

81 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

en **grammaire** contribuent également à la compréhension des textes lus, en prenant appui sur l'identification des éléments qui composent la langue, l'organisation de la phrase ou du texte. Elles conduisent à une expression juste et correcte sur le plan syntaxique et orthographique dans la perspective de mieux lire et mieux écrire.

Favoriser l'acquisition des bases de l'orthographe

L'acquisition de l'orthographe se fonde sur **la compréhension et la mémorisation des régularités** et prend appui sur une **comparaison entre l'oral et l'écrit** afin de repérer et d'utiliser tous les éléments qui ne s'entendent pas mais qu'il faut écrire.

« *Les chercheurs considèrent que le système d'apprentissage de la lecture [...] est un système interactif composé de trois pôles : phonologie, sémantique et orthographe* »³³. Apprendre à lire consiste en effet à créer des associations entre des représentations visuelles des mots (les représentations orthographiques) et les représentations phonologiques (la forme sonore) et sémantiques (le sens) de ces mêmes mots, déjà construites à l'oral pour un certain nombre d'entre elles.

Plusieurs approches et stratégies pédagogiques évitent donc trop de doutes orthographiques et une compréhension approximative et tâtonnante.

Cette attention portée aux régularités de la langue déjà initiée à l'école maternelle, se développe au CP sous la forme de nombreuses activités à l'oral, qui attirent la vigilance des élèves sur le sens et la forme du mot, sur **les changements qui s'entendent**. Lors des activités de décodage de l'écrit, l'observation porte également sur la variation des formes des mots et développe la sensibilité des élèves aux « **lettres qui ne s'entendent pas** » en fin de mot mais qui marquent des variations spécifiques en genre et en nombre. Ainsi, une approche progressive, fondée sur **l'observation et la manipulation des énoncés et des formes, leur classement et leur transformation**, commence à construire une première structuration de connaissances.

Pour doter les élèves de procédures efficaces, il est tout d'abord nécessaire de les aider à développer des **stratégies pour mémoriser l'orthographe lexicale**, l'image orthographique, des mots. En effet, les travaux de Stanislas Dehaene mettent en évidence les trois facteurs qui maximisent la mémoire :

- la profondeur de l'encodage (faire travailler activement les élèves sur le sens de ce qu'ils apprennent) ;
- l'alternance de périodes d'apprentissage et de test (mettre très souvent les élèves en situation d'épreuve) ;
- la répétition à des intervalles espacés³⁴.

³³ — Maryse Bianco, « Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? », rapport pour la préparation de la conférence de consensus, Cnesco-Ifé, Lyon, mars 2016.

³⁴ — Stanislas Dehaene, « Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – La mémoire et son optimisation », cours au Collège de France, 17 février 2015.

C'est pourquoi, pour stimuler la mémorisation de l'image orthographique des mots, l'élève doit être **régulièrement placé en situation de production pour écrire des mots qu'il découvre**. Comme « nous retenons mieux ce que nous manipulons »³⁵, et comme la mémoire a besoin d'être entretenue afin que les acquis se stabilisent dans le temps, le professeur favorise la mémorisation d'un mot écrit, d'abord hors contexte, puis dans le contexte d'une phrase, par son appréciation et sa manipulation.

Dans des **séquences de réflexion organisée, courtes et fréquentes, ritualisées** pour fixer et accroître les capacités de raisonnement, **plusieurs types d'activités peuvent être envisagés pour aider à la mise en mémoire de mots comportant des lettres qui donnent des informations lexicales** (notamment les lettres souvent non audibles que l'on peut retrouver dans les familles de mots, comme par exemples plomb/plombier ou grand/grande). **Le repérage d'un mot dans un texte** découvert conduit le professeur à demander aux élèves d'identifier, de repérer et d'observer la prononciation du mot, son épellation, son découpage en syllabes, son découpage en phonèmes, le repérage des lettres muettes, le repérage des particularités (les doubles consonnes par exemple)³⁶. Le professeur peut ensuite effacer ou cacher le mot et engager les élèves à visualiser mentalement tout ce qui a été précisé de façon à l'écrire sans le modèle, à le restituer par épellation, à l'encoder à partir de lettres en désordre, à le repérer dans une liste de mots proches, ou à l'écrire sous la dictée. Ces exemples d'**activités régulières** permettent aux élèves de verbaliser les particularités orthographiques attachées à chaque mot découvert et de **mémoriser puis se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens leur est maintenant connu**.

La copie différée permet également d'introduire des connaissances lexicales en construisant la **famille de certains mots** à partir de lettre muette. Dans l'exemple « Le petit chat miaule dans la nuit » : la famille de « petit » à partir de la lettre t ; la famille de « chat » à partir de la lettre t, la famille de « nuit » à partir de la lettre t.

Des activités de recherche peuvent poursuivre ces repérages pour structurer l'apprentissage et ainsi aider à la mémorisation. Les élèves recopient le mot dans une grille (une lettre par case) puis colorient chaque syllabe avec une couleur différente. Les élèves savent que les lettres codent le son mais il est possible de travailler avec cette représentation sur une lettre qui ne code pas de phonème (le -s terminal, par exemple).

Exemple avec le mot CHINOIS : deux syllabes et une lettre qui ne code pas de phonème, le -s terminal non audible.

| | | |
|-----|-----|---|
| CHI | NOI | S |
|-----|-----|---|

La structuration optimise ce type de recherche. Le professeur propose alors une tâche de comparaison et de manipulation aux élèves : chercher à établir une liste de mots de la même famille pour comprendre et mémoriser cette lettre muette

35 — Michel Fayol et Daniel Gaonac'h, *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, De Boeck, 2007.

36 — Catherine Brissaud et Danièle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Éditions Hatier, 2011.

(chinois, chinoise, chinoiserie). Avec ce type d'activité, le professeur peut cibler une famille de mots par semaine, en privilégiant en CP les mots où la racine ne varie pas : un mot fréquent est choisi parmi la liste de fréquence lexicale de référence³⁷, et le professeur propose de construire collectivement la famille de ce mot. Les différents mots de la famille sont réutilisés, tout au long de la semaine, dans des activités diverses qui mobilisent la mémoire, en vue de leur appropriation et de la consolidation des connaissances dans des exercices et des situations de lecture, copie, dictée et production d'écrits. L'approche par famille de mots permet un **enrichissement orthographique** (on n'oublie pas le doublement des deux « r » dans *terrier*, *terrien* ou *terrestre*, si on peut associer ces trois mots à la famille de *terre*), comme un **enrichissement lexical** (un mot a d'autant plus de sens qu'il est attaché à d'autres mots). Ces deux aspects sont essentiels pour les nombreux élèves réussissant à décoder des mots, sans pour autant les comprendre, souffrant d'un déficit lexical qui rend vaine leur activité de lecture.

Mais connaître l'orthographe lexicale d'un mot est loin de suffire puisque certains mots varient selon leur usage en contexte alors que d'autres non, que ces transformations suivent des règles et des exceptions et enfin, que des mots comportent des lettres que l'on n'entend pas mais qui sont pourtant des marqueurs de changement de sens (je fais/je ferai, une souris/des souris, etc.). **D'autres activités sont par conséquent nécessaires pour étudier la relation entre l'oral et l'écrit dans des formes relevant de l'orthographe grammaticale.** Ces activités pédagogiques engagent les élèves dans une **observation vigilante** des mots, leur permettant de **remarquer, mettre en évidence, catégoriser**, et prendre ainsi conscience que les lettres codent soit le son, soit le sens. Lorsqu'un élève de CP écrit une phrase simple, il est confronté à ces variations inaudibles (un lapin/des lapins, je joue/ils jouent). Plus tard, une démarche sera en place : retrouver la forme du mot à écrire en mémoire, analyser la classe grammaticale de ce mot dans le contexte, l'écrire en fonction. Mais au début du cycle 2, cette analyse est encore particulièrement complexe car elle demande, de la part de l'élève, de comprendre des notions encore abstraites et inconnues.

« Pour accorder un adjectif, il faut d'abord le reconnaître comme adjectif et trouver avec quoi il s'accorde ; pour accorder un verbe, il faut d'abord le reconnaître comme verbe et trouver avec quoi il s'accorde ; il faut savoir ce qui n'est ni un adjectif ni un verbe. C'est là une vraie difficulté de l'orthographe grammaticale, sans compter celle qui consiste à penser sans cesse en production écrite aux règles à appliquer. »

Catherine Brissaud et Danièle Cogis, Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?, Édition Hatier, 2011.

Plusieurs types d'activités peuvent être envisagées pour attirer l'attention des élèves sur ces lettres donnant des informations grammaticales (les morphogrammes grammaticaux souvent non audibles) **en genre et en nombre** (la fleur bleue/les chats/les gâteaux), ou **marques de personne pour les verbes** (tu danses/ils jouent), et l'approche de la grammaire au CP se manifeste alors explicitement comme une réponse aux problèmes de compréhension et de rédaction.

37 — La liste de fréquence lexicale est disponible sur éducol, dans l'espace « infothèque cycle 2 » : <http://eduscol.education.fr/cid50486/liste-de-frequence-lexicale.html>

Les devinettes orthographiques permettent d'identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique. Par exemple, « *Je suis bleue. Suis-je la mer ou l'océan ?* »³⁸ place les élèves en situation de tenter de retrouver le sens des lettres non audibles. La devinette orthographique est écrite au tableau. Chaque élève essaie d'y répondre oralement ou à l'écrit en fonction du moment de l'année et de ses capacités. L'échange collectif clarifie la notion et permet de construire progressivement une justification grammaticale solide.

La copie différée permet une observation puis une analyse du rôle et du sens des lettres non audibles dans les mots d'une phrase. Une phrase simple, mais présentant un intérêt orthographique bien ciblé, comme « Les jeunes chatons miaulent sur un mur. », est écrite au tableau. Le professeur l'analyse collectivement avec les élèves pour repérer tous les endroits où ce que l'on entend ne correspond pas à ce que l'on voit. Les informations grammaticales non audibles, portées par les mots jeunes, chatons, miaulent, sont précisées : les premiers éléments de la compréhension de la notion de la chaîne d'accords pour déterminant, nom, adjectif, sont verbalisés ; la relation sujet/verbe est mise en évidence. La phrase est ensuite entièrement cachée et chaque élève tente de la copier en prenant appui sur ce dont il se souvient. Cette activité permet par ailleurs d'évaluer très précisément les acquis des élèves. Bernadette Kervyn, dans l'enquête *Lire et écrire*, a listé des critères possibles pour l'évaluation de la tâche de la copie différée. Ces critères peuvent constituer des repères de progressivité pour le professeur, en se focalisant sur **le temps mis par l'élève** pour copier une phrase cachée (inférieur à deux minutes, de deux à trois minutes, plus de trois minutes), sur le **nombre de mots copiés**, sur **les procédures engagées par l'élève** (le nombre de fois où il a retourné la feuille pour regarder la phrase écrite au verso ; l'utilisation d'une technique d'oralisation personnelle), sur le **tracé des lettres** (une maîtrise suffisante de toutes les lettres en écriture cursive, un tracé approprié des lettres), sur **des erreurs répétées** (la majuscule manquante, les lettres manquantes, les lettres erronées, etc.).

Le repérage proposé de **façon ritualisée** entraîne les élèves à mémoriser des mots et des formes : il est possible de confronter régulièrement les élèves à une copie de mots et/ou de phrases dans lesquels ils doivent **surligner les lettres que l'on n'entend pas**.

Enseigner la morphologie dérivationnelle et flexionnelle pour mieux comprendre et mieux écrire

La capacité à observer et analyser les différentes parties d'un mot afin d'en comprendre le sens est une habileté importante en lecture et écriture. En effet, l'application des règles de correspondances graphèmes-phonèmes ne permet d'orthographier

38 — Catherine Brissaud et Danièle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Édition Hatier, 2011.

85 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

correctement que la moitié des mots³⁹. En ce sens, les habiletés phonologiques ne peuvent assurer à elles seules tout le travail. Si les élèves n'utilisent que leur compétence phonologique, ils écriront phonétiquement, « comme ils entendent ». S'ils utilisent leurs compétences **phonologiques et morphologiques**, ils écriront plus sûrement sur le plan orthographique. Ici encore, ces capacités leur permettront de comprendre les textes lus.

Au cours du cycle 2, les élèves sont conduits à centrer leur attention sur la forme de l'énoncé lui-même, à relativiser certains aspects sémantiques **pour privilégier un regard sur la formation des mots** (la morphologie) et sur les relations entre les mots (la syntaxe)⁴⁰. **La morphologie** étudie les types et la forme des mots ; elle est soit dérivationnelle soit flexionnelle. **La morphologie dérivationnelle** concerne le mode de formation de mots nouveaux à partir de mots existants. Elle permet d'augmenter le capital lexical (le vocabulaire) et permet de mémoriser des régularités orthographiques en procédant par analogie (chat, chaton, chatière, chatoyer). **La morphologie flexionnelle** a trait aux accords en nombre et en genre des noms, des adjectifs et des verbes ainsi qu'aux marques de temps et modes de conjugaison. C'est dans le domaine de la morphologie flexionnelle que se rencontrent les plus grandes différences entre écrit et oral.

En CP, il est par conséquent nécessaire de proposer, dans les scénarios d'apprentissage, **des séances** au cours desquelles les élèves **portent précisément leur attention** sur les morphogrammes lexicaux et les morphèmes dérivationnels. S'intéresser à la formation des mots conduit ainsi à être en mesure de mieux comprendre des textes lus ou entendus et de mieux écrire. Les **morphogrammes lexicaux**, marques orthographiques qui permettent le lien avec les mots dérivés de la même famille (lait, marchand, tard, etc.), les **morphèmes dérivationnels**, préfixes et suffixes (fleur : fleuriste, reflleurir, etc. ; goût : déguster, etc. ; amande : amandier, etc.), les **affixes** porteurs de sens (tel que le suffixe -ette qui signifie « plus petit », donc une maisonnette est probablement une petite maison), sont repérés, étudiés, utilisés en permettant la construction de mots nouveaux qui vont enrichir le capital lexical. Par exemple, à partir du mot « terre », on peut écrire sans erreur les mots terrain, terreau, terrasse, déterrer, enterrement, en comprenant leur sens. L'ensemble de ces stratégies d'enseignement permet la construction chez l'élève d'une image mentale d'un **réseau de mots** constitué de termes reliés entre eux par des relations de forme et/ou de sens. Cette focalisation de l'élève sur la structure morphologique des mots dans des activités scolaires régulières peut accélérer notablement le développement du vocabulaire. **Un enseignement systématique à l'analyse morphologique orale** constitue donc une piste de travail très prometteuse pour l'enseignement du vocabulaire et, par voie de conséquence, celui de la compréhension.

³⁹ — Sébastien Pacton, Michel Fayol, Pierre Perruchet, « L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités », *Langue française*, n° 124, 1999, pp. 23-39.

⁴⁰ — Programme du cycle 2, *Bulletin officiel spécial* n° 11 du 26 novembre 2015.

Plusieurs types d'activités conduisent le professeur à (faire) **expliciter la formation des mots, manipuler, observer les régularités pour construire le capital lexical, notamment les mots fréquents et invariables, les mots fréquents et irréguliers, les mots fréquents et complexes sur le plan phonologique.**

Pendant des activités de lecture (ou d'écriture), lorsqu'un élève est confronté à un mot inconnu, le professeur l'**aide à trouver, à l'intérieur de ce mot, une base, un radical connu** afin de pouvoir lui donner une définition. Il éveille chez l'élève une « **conscience morphologique** ». En diversifiant et en multipliant les interactions orales, le professeur invite ses élèves à observer, à manipuler les mots.

Pendant des activités de recherche, le professeur approfondit ce type de démarche en la développant. Il explicite notamment la formation du mot en faisant apparaître le radical et les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes dérivationnels. Il permet ainsi **d'établir une famille de mots** en faisant apparaître (de façon colorée par exemple), le radical puis les différents mots s'y rattachant. Collectivement, une définition est apportée à chaque mot. L'ensemble de cette recherche donnera lieu à une trace. Une fiche morphologique de mots (collective et individuelle), des affichages de classe, seront construits selon les relations mises au jour. Les mots seront ensuite manipulés en plusieurs occasions pour les stocker dans la mémoire à long terme.

Des activités ritualisées, quotidiennes, d'écriture/copie de mots et de leurs dérivations engagent les élèves à mémoriser en copiant les mots des différentes familles découvertes. La mémoire de ces mots est ainsi régulièrement réactivée, leur permettant d'intégrer une zone de mémoire durable. « *Au début de l'apprentissage, le cortex préfrontal est fortement mobilisé : traitement explicite, conscient, avec effort. Progressivement, l'automatisation transfère les connaissances vers des réseaux non conscients, libérant les ressources* »⁴¹.

Pendant les activités d'écriture, le professeur veille à faire utiliser activement les mots découverts et travaillés, les mots fréquents travaillés, en dictée de phrases ou en production de phrases car l'écrit est un puissant activateur de la mémoire. **La production de phrases de façon autonome**, déjà initiée en maternelle, s'enrichit quand les élèves utilisent les nombreux outils référentiels construits collectivement qui permettent de soutenir leur mémoire orthographique des mots : collectes (affichages de mots, de groupes de mots ou de phrases avec une structure commune), mots-référents, tableau de syllabes, familles de mots, fiches morphologiques... Bien que l'élève gagne ainsi en autonomie dans l'écriture, il n'en reste pas moins que le professeur poursuit ses **feedbacks immédiats en oralisant la phrase** que l'élève vient d'écrire. Il sollicite ainsi la forme sonore de l'écrit et fournit l'écriture normée. L'élève revient sur ce qui a été rencontré et verbalise ses procédures afin que la mémorisation erronée des formes orthographiques ne puisse s'installer.

La dictée doit être une situation d'apprentissage construite où le professeur accompagne l'élève afin qu'il mémorise les formes orthographiques des mots et qu'il automatise les procédures. Elle porte sur **des notions qui font l'objet ou qui ont**

41 — Stanislas Dehaene, « Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – L'attention et le contrôle exécutif », cours au Collège de France, 13 janvier 2015.

L fait l'objet d'un enseignement explicite. Au CP, la dictée est également à privilégier pour développer la morphologie dérivationnelle. Le professeur suit une approche structurée : la phrase dictée est tout d'abord lue à haute voix par le professeur. Les élèves sont ensuite invités à compter le nombre de mots de la phrase oralisée puis à identifier si les constituants de la phrase sont au singulier ou au pluriel. Il est possible de leur faire manifester ce repérage : par exemple, lever une main ou deux mains dès qu'ils repèrent le signal sonore leur précisant le nombre attaché à la phrase⁴².

Pour ce qui concerne la sensibilisation aux morphèmes grammaticaux, accords en genre et en nombre dans le groupe nominal, elle représente en début de cycle 2, avant toute notion de grammaire, une aide à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les notions grammaticales de phrase, classe de mots, genre et nombre, verbe, construites par l'observation de la langue et de son fonctionnement aident à conduire à une meilleure compréhension.

Au CP, une première approche de la variation en nombre est visée, particulièrement le repérage et la matérialité de la chaîne de l'accord dans une phrase simple. Une des premières choses que les élèves doivent comprendre est qu'il existe un décalage entre le repérage du nombre à l'oral et à l'écrit. Pour ce faire, des activités de tri de groupes de mots sont privilégiées, afin de construire des collectes, des corpus. De l'observation de ces collectes, s'ensuit des formulations et des verbalisations pour définir la notion de singulier et de pluriel. Le professeur introduit ainsi les premiers éléments de la terminologie. Un codage de la chaîne d'accord est alors proposé. Ce codage a pour but de souligner la relation hiérarchique entre le nom et ses satellites⁴³.

« L'enseignant peut alors introduire les termes de donneur et de receveur pour signifier que le nom est un donneur parce qu'il donne sa marque de singulier ou de pluriel au déterminant et à l'adjectif. Le déterminant et l'adjectif sont des receveurs parce qu'ils reçoivent leur marque de singulier ou de pluriel du nom. On dit aussi que dans un groupe du nom, le déterminant et l'adjectif s'accordent avec le nom, parce qu'ils se mettent comme le nom. »

Catherine Brissaud et Danièle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, 2011.

Une consolidation de ces différentes notions est absolument nécessaire dans des temps de lecture et d'écriture où l'élève est sans cesse confronté à cette rencontre avec des groupes nominaux qui lui donnent des indications sur le nombre. Par exemple, le professeur conduit explicitement l'élève à interroger le texte sur le nombre de personnages ou sur les objets concernés, uniquement en observant la construction syntaxique de la phrase. Peu à peu, les connaissances sont, grâce à ces échanges, mobilisées de manière consciente. Au début du CE1, l'étude du nombre dans le groupe du nom sera reprise en utilisant une terminologie plus précise et en complexifiant les phrases proposées au départ.

⁴² — Françoise Drouard, *Enseigner intelligemment l'orthographe*, Édition Delagrave, 2009.

⁴³ — Suzanne-Geneviève Chartrand, Claude Simard, *Grammaire de base*, De Boeck, 2000.

Développer le vocabulaire

Le vocabulaire maîtrisé par chaque élève influence grandement la compréhension en lecture en ce sens que l'élève va questionner le texte de façon précise et cohérente si les mots rencontrés sont intégrés à sa connaissance. La compréhension démarre à partir du moment où les mots, entendus ou imprimés, sont identifiés et leurs significations activées⁴⁴. Or, les élèves qui font leur entrée à l'école présentent des écarts importants à la fois dans leur **capital de vocabulaire** mais également dans leurs occasions **d'exposition au vocabulaire**. En même temps, la compréhension d'un texte contribue également à **développer le vocabulaire** puisque les échanges autour du texte vont permettre de préciser le sens de certains mots.

Pour être efficaces, les activités d'enrichissement du vocabulaire demandent à ce que trois étapes soient respectées : **la rencontre avec de nouveaux mots, leur structuration puis leur réutilisation dans un contexte à l'oral ou à l'écrit**. S'intéresser au lexique, c'est comprendre que les mots représentent un ensemble structuré et organisé, que les mots ont des relations entre eux : de sens (synonymie, antonymie, hyperonymie), de forme (dérivation) ou historique (étymologie). Maîtriser le lexique signifie à la fois comprendre la signification des mots et apprendre à les identifier et à les utiliser.

La rencontre avec des mots nouveaux se produit à l'école à de multiples occasions, dans des situations qui permettent le développement du langage en situation de réception et en situation de production. Le vocabulaire est d'abord conquis à l'oral, dans la syntaxe de l'oral, qui est plus familière à l'élève de CP encore confronté à un déchiffrement laborieux. L'extension du vocabulaire passe, au début du CP, par des activités de langage oral autour de situations de classe et de lecture d'albums par l'adulte. L'élève développe un capital lexical d'abord seulement reconnu (vocabulaire passif) puis utilisé en production orale (vocabulaire actif).

Le langage du professeur, en réception, est tout d'abord une parole de référence modélisante en toute circonstance par son utilisation des structures (syntaxe, lexique, tournures) et son registre de langue choisis. **Pendant les activités de lecture**, en proposant aux élèves de lire ou d'écouter des histoires, le professeur permet de rencontrer des univers différents, des mots nouveaux, de procéder à des comparaisons et à des mises en relation. **Lors de la restitution ou de la reformulation** à l'oral de l'histoire entendue ou lue, le professeur favorise le réemploi du vocabulaire. **Une expérience vécue en classe**, dans le cadre d'un projet de classe ou d'école, dans les différents domaines d'apprentissage, scientifiques par exemple, permet également de rencontrer des mots nouveaux et d'en construire le sens.

La rencontre avec des mots nouveaux, l'enseignement du vocabulaire et son extension, ne doivent pas être menés de manière aléatoire, au détour de textes rencontrés. Ils doivent faire l'objet d'une progression réfléchie et d'une programmation organisée. Il s'agit de construire des stratégies pédagogiques qui vont, après la rencontre avec le mot nouveau, permettre son rappel dans toutes ses dimensions : la forme sonore

44 — Maryse Bianco, « Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture », contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, octobre 2014.

et graphique, le champ sémantique, la représentation commune, les situations et contextes d'utilisation expérimentés en classe, les textes du patrimoine et la littérature qui l'ont mis en scène, la charge affective et sensorielle qui le traverse, etc.

Quelques principes **didactiques** sont à retenir⁴⁵ :

- **travailler prioritairement sur les mots fréquents** qui sont aussi les plus polysémiques, sans négliger les mots plus rares mais importants, découverts par la fréquentation des ouvrages de la littérature de jeunesse. Les **mots fréquents et polysémiques** sont des mots particulièrement riches : **ils ont des sens propres et des sens figurés**. Si le sens premier est souvent connu, les autres peuvent rester transparents et engendrer des incompréhensions importantes dans un texte de lecture. Ces mots vont également entrer dans de nombreux réseaux très étendus : champs lexicaux, synonymes, antonymes, dérivés, etc. ;
- **travailler aussi sur les mots des disciplines** : la justesse du vocabulaire spécifique, par exemple mathématique ou scientifique, a une importance majeure à l'école ;
- **choisir systématiquement des noms, des verbes et des adjectifs, des mots grammaticaux** (déterminants, pronoms, mots de liaison), dans un corpus qui structure le lexique et donne la possibilité à l'élève de réemployer les mots ;
- **travailler les mots dans une phrase** pour faire vivre les structures syntaxiques indispensables à une maîtrise de la langue. Les mots lexicaux et les mots grammaticaux ne peuvent pas s'envisager l'un sans l'autre ;
- **construire des outils variés, explicites, organisés, raisonnés**, pour structurer l'apprentissage et soutenir et **solliciter la mémoire par des modalités diverses** ;
- **s'engager dans un enseignement explicite et structuré, avec des objectifs bien définis**, l'acquisition implicite du vocabulaire étant certes réelle et intéressante mais peu travaillée donc peu mémorisée.

Cette stratégie globale requiert de ne pas se contenter, après découverte de mots nouveaux, de construire des traces écrites du type listes, répertoire, cahier ou classeur de vocabulaire, affiches ou boîtes à mots, même si tous ces outils sont bien entendu exploitables en classe. Il est indispensable de mettre en œuvre **une structuration explicite du vocabulaire**. Pour contribuer à cette structuration, **plusieurs supports permettent la représentation des réseaux et catégories, l'extension d'associations entre des mots connus et des mots nouveaux**, communs et plus rares. Le lexique peut être ainsi envisagé comme un ensemble structuré et organisé, constitué de réseaux auxquels chacun, apprenti lecteur ou lecteur, peut faire référence pour comprendre un mot nouveau et le mémoriser en le mettant en relation avec les mots déjà connus. En effet, les mots appartiennent, dans leur grande majorité, à une classe de mots et même à plusieurs classes qui s'emboîtent les unes dans les autres. Par exemple, dans la catégorie fruit, on trouve les agrumes et à l'intérieur des agrumes, les oranges (sanguines ou amères), les citrons (verts ou jaunes), les mandarines, etc. Expliquer à un élève que la mandarine est un fruit, un agrume, réactive une catégorie déjà constituée dans ses grands traits, auquel s'ajoute simplement un élément supplémentaire. La mise en relation avec le connu implique un travail cognitif car ajouter un mot à un ensemble déjà présent entraîne la réorganisation des connaissances antérieures.

⁴⁵ — Micheline Cellier, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*, Retz, 2014.

Au terme du CP, l'élève doit être capable de **commencer à catégoriser** les mots selon différents critères et à les mettre en résonance, à faire des liens : **champs lexicaux, réseaux sémantiques, synonymes, antonymes, mots de la même famille**. Au fur et à mesure de l'année, les critères vont s'affiner pour aboutir à des catégories de plus en plus précises et subtiles. Cette structuration permet la mémorisation effective du mot, c'est-à-dire la capacité à le réemployer dans la syntaxe de l'oral ou dans des activités d'écriture, et à le comprendre dans d'autres contextes de lecture. Des activités de tri, de classement et de jeu pour rebrasser le vocabulaire soutiennent cette mise en mémoire. Elles donnent lieu à des traces écrites qui organisent les découvertes et observations, agencées autour de l'essentiel à garder en mémoire. Ces différents outils sont créés par les élèves et ils vont être évolutifs tout au long de l'année, se complétant par toutes les trouvailles issues des lectures.

« Tous les outils sont structurants et bien organisés. Les mots ne sont pas présentés "en vrac" mais réunis de façon logique et sur la base claire de classement pour donner une image structurée de ce qu'est la langue, c'est-à-dire un système de mots solidaires les uns les autres, d'un certain point de vue. »

Micheline Cellier,
*Guide pour enseigner
le vocabulaire à l'école
maternelle, Retz, 2014.*

Grille sémique et fleur lexicale sont des exemples d'organisation et de représentation de champs lexicaux. La grille sémique repose sur l'idée que le sens d'un mot se décompose en unités plus réduites (les sèmes) et que les mots d'un même champ lexical, comme chaise, fauteuil, canapé, ont des sèmes en commun : par exemple, « a des pieds », « a un dossier ». La grille sémique fait apparaître les sèmes communs ou différents selon les mots. Sa lecture horizontale permet de visualiser l'ensemble des traits caractéristiques d'un mot ⁴⁶.

La fleur lexicale permet de récapituler et classer les noms, verbes, adjectifs, expressions, etc., se rattachant à un mot ou à un concept. À partir d'une lecture d'un texte court, les élèves relèvent tous les mots d'un même champ lexical et classent ces mots en les rangeant dans des « pétales » de la fleur lexicale. Pour exemple, pour le champ lexical de la peur, sont repérés et organisés :

- les verbes : effrayer, hurler, frissonner, terrifier ;
- les noms : loup, monstre, terreur, sorcière, frayeur, nuit ;
- les expressions : être vert de peur, avoir les dents qui claquent, avoir une peur bleue, flanquer les chocottes ;
- les adjectifs : épouvantable, atroce, effrayant, dangereux ;
- les onomatopées : au secours, bouh, agghhh.

Les mots ne sont ainsi plus considérés dans le texte mais réunis et organisés dans une logique linguistique qui participe à l'enrichissement et à la construction des réseaux de mots.

D'autres activités de catégorisation conduisent à travailler la synonymie et l'antonymie. La synonymie est à aborder en contexte car très souvent, le mot va changer

⁴⁶ — Micheline Cellier, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, Retz, 2014.

91 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

de sens en fonction de la phrase. En lecture, il s'agit de privilégier une illustration et un classement de mots ou d'expressions synonymes. Ces mots ou expressions demandent souvent à être mimés, replacés dans des phrases à l'oral ou à l'écrit. L'idée consiste à interchanger le plus souvent possible les synonymes afin que les élèves puissent les mémoriser.

L'antonymie est le contraire de la synonymie. Les antonymes appartiennent à la même classe grammaticale et tous les mots ne possèdent pas d'antonymes. Cette notion demande aussi à être travaillée en contexte. Les mots rencontrés peuvent être collectés et affichés dans un album des contraires mettant en avant des paires d'antonymes. Les jeux de memory (appariement de cartes identiques), de joute verbale (donner un mot et trouver le terme contraire le plus rapidement possible), de loto, etc., sont à proposer régulièrement aux élèves pour brasser le vocabulaire et leur permettre une réelle appropriation.

Enfin, **structurer le vocabulaire en identifiant des familles de mots** oriente les élèves vers une logique morphologique qui aide à la compréhension. Les mots d'une même famille sont réunis par le même radical. Leur dérivation consiste à ajouter des affixes à une base (un radical) : soit un préfixe placé à gauche du radical (avec les trois principaux préfixes in-, dé- et re-), soit un suffixe placé à droite. L'ensemble des mots formés par affixes autour d'un même radical constitue une famille de mots liés par le sens et l'orthographe. En CP, les objectifs sont de **faire identifier les familles de mots**, oralement et visuellement, à partir du radical commun, puis de construire des familles de mots à partir de radicaux. **Des activités de tri et de manipulation** sont proposées aux élèves : une famille par semaine peut être envisagée avec une phase de construction, une phase de mémorisation et une phase de réutilisation de ces mots dans des activités de copie, dictée ou production d'écrit.

L'appropriation lexicale ne peut être effective que si les mots rencontrés et structurés sont **réutilisés dans un contexte à l'oral ou à l'écrit**. Le réinvestissement des mots se fait lors des lectures, des productions, des situations de classe ou de vie quotidienne ; de nombreuses recontextualisations sont nécessaires pour explorer les constructions syntaxiques acceptées par la langue et autorisées par les catégories : l'élève comprendra ainsi que l'on peut dire « ça sent bon » mais pas « ça sent succulent ».

- **À l'oral**, en situation de production, les élèves sont amenés à réutiliser les mots rencontrés dans des activités de rappel de récit avec contraintes. Par exemple, ils doivent raconter l'histoire qu'ils ont entendue ou lue, en prenant la parole à tour de rôle, mais en utilisant obligatoirement un mot qui leur a été précisé. Ces différents mots font partie du bagage lexical déterminé par le professeur.
- **À l'écrit**, le besoin d'utiliser des mots nouveaux ou le réemploi de mots étudiés pour une production de phrase(s) ou pour une dictée de phrase(s) permet de renforcer la maîtrise d'un lexique à mettre en mémoire. Les élèves peuvent aussi réutiliser les mots dans le cadre d'ateliers d'écriture à contraintes. Un élève annonce à l'oral à son camarade la phrase qu'il va écrire. Puis, à l'aide des outils laissés à sa disposition, l'élève encode sa phrase en veillant à réutiliser les mots contraints de la consigne. Le professeur, par un *feedback* individuel et immédiat, lui sonorise la phrase qu'il vient d'écrire. Les ajustements

L orthographiques et lexicaux sont consécutifs à l'intervention du professeur. Dans une adaptation du principe de cette activité, l'outil numérique peut être envisagé : la reconnaissance vocale ou la synthèse vocale permet aux élèves de dicter à l'ordinateur une phrase et de l'écouter.

Enseigner explicitement la compréhension

À partir de textes lus à haute voix par le professeur

Comprendre un texte demande des connaissances et savoir-faire nombreux et divers relatifs à l'identification des mots, mais également à la compréhension langagière et à l'interprétation. Pour faire nettement progresser les élèves vers une lecture autonome de textes, les activités d'apprentissage du code et les premiers repérages du fonctionnement de la langue, l'entraînement à une lecture de texte fluente (à un rythme suffisamment rapide avec une prosodie adaptée⁴⁷), doivent être accompagnés d'une augmentation croissante de la durée du **temps de classe consacré à la compréhension**.

Des textes lus à haute voix par le professeur, des textes lus collectivement et de façon autonome par les élèves sont travaillés de telle façon qu'une amélioration de la compréhension se met progressivement en place : une capacité à **se représenter la situation décrite par le texte** au fur et à mesure que se déroule la lecture, une capacité à contrôler **sa compréhension** et à **identifier les procédures mises en œuvre pour le faire**, une capacité à **engager des dialogues autour de la compréhension-interprétation** du texte, ainsi qu'une capacité à **mobiliser ses expériences antérieures**.

« En d'autres termes, un compreneur-expert est un compreneur fluide et stratège ; fluide parce que les mécanismes de la lecture et de la compréhension sont fortement intégrés à son activité cognitive ; il est capable de les mobiliser de manière automatique et flexible ; stratège car il auto-évalue et guide sa compréhension au fur et à mesure de la saisie des informations ; il sait repérer les erreurs ou les difficultés et dispose de stratégies efficaces pour y remédier. Il peut expliciter ce qu'il a compris et appris, ce qu'il n'a pas compris et dans quelle mesure ses objectifs de lecture ont été atteints. »

Maryse Bianco,
« Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture », contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, octobre 2014.

47 — Maryse Bianco, « Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture », contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, octobre 2014.

93 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

Des approches précises, variées et outillées, des scénarios pédagogiques construits, pour différents temps de classe et dans des objectifs d'apprentissage d'habiletés complémentaires, concourent ainsi à la construction **d'un enseignement explicite, structuré, de la compréhension** car «*l'acquisition des compétences langagières nécessaires à la compréhension des textes ne peut se faire par la simple addition de la compréhension orale et du décodage*»⁴⁸.

Deux sortes de situations sont préconisées pour travailler la compréhension en CP. Dans un premier temps, il s'agit de faire travailler les élèves à partir **d'une lecture de texte à haute voix par le professeur** ou par un autre adulte expert (une écoute d'enregistrement par exemple). Cette pratique s'identifie à ce que les élèves ont connu à l'école maternelle. Elle s'appuie sur leur compréhension de la langue orale et sur leurs connaissances, mais les textes lus sont **un peu plus complexes qu'à l'école maternelle** : plus longs, porteurs de découvertes lexicales nouvelles et de références culturelles, et présentant des implicites plus importants. Rappelons que dès qu'ils sont en mesure de le faire, les élèves sont amenés à **découvrir de façon autonome des textes qu'ils peuvent lire**. En CP, ces textes sont déchiffrables, et portent également une richesse du point de vue de la langue, du lexique et des référents culturels. Ils ne sont pas uniquement centrés sur l'environnement proche de l'enfant, comme on a souvent l'habitude de l'envisager.

Dans ces deux types de situation d'apprentissage, le professeur choisit une **approche pédagogique explicite ou directe**, dont les six caractéristiques⁴⁹ sont :

- **la révision journalière** : la leçon commence par cinq à huit minutes de rappel de notions vues précédemment sous la forme d'un rappel de récit, de la restitution des informations importantes, d'un tour de cercle pour raconter un épisode de l'histoire, d'un rappel d'histoire déjà lue, etc. ;
- **la présentation du nouveau matériel** : présenter le nouvel épisode de lecture, le nouveau texte, installer son univers, expliquer certains mots si nécessaire, dire que l'on va se poser des questions sur ce qu'on va lire, évoquer une représentation mentale à faire ;
- **la pratique guidée** : poser des questions ciblées, poser des questions inférentielles, rendre explicite une information implicite, inciter l'élève à expliquer comment il s'y prend pour répondre aux questions, faire décrire et commenter une illustration, etc. ;
- **les corrections** : corriger immédiatement les incompréhensions des élèves, réexpliquer et reformuler, penser à haute voix pour mettre en évidence les informations et leurs liens de causalité, débattre ou négocier une interprétation ;
- **le travail individuel** : activités écrites afin que l'élève affine sa compréhension ;
- **des révisions systématiques, hebdomadaires et mensuelles** : réactiver ce qui a été appris et favoriser l'automatisation des démarches d'un lecteur expert.

⁴⁸ — Synthèse du rapport de recherche *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, sous la direction de Roland Goigoux, Ifé, Lyon, 2016.

⁴⁹ — Cnesco, Ifé, Conférence de consensus « Lire pour comprendre et apprendre », <https://www.cnesco.fr/fr/lecture/lire-pour-comprendre-et-apprendre/>

Ainsi, enseigner explicitement ne se limite pas à l'explicitation de la tâche, à l'explicitation de la procédure ou des connaissances à réactiver, ou à l'explicitation de ce qu'il faut retenir. Certes, cette approche de **clarté cognitive** est indispensable mais elle doit être accompagnée de **temps consacrés à l'explicitation de la réflexion de l'élève, des temps pour « penser à voix haute »** (comment j'ai fait, ce que j'ai compris, ce que je retiens), qui mettent en jeu les processus métacognitifs qui fondent les apprentissages. Dès l'école maternelle, les programmes engagent à cette dimension **réflexive et collaborative** : l'élève rend le processus transparent en explicitant au professeur, à lui-même et aux autres élèves. Il se livre à une **activité consciente** qui invite à l'application de stratégies qui mènent à la compréhension que le professeur construit avec lui. L'oral occupe donc une place privilégiée dans ce travail d'enseignement explicite de la compréhension car les mécanismes de la compréhension ne sont pas directement observables. L'oralisation est nécessaire pour les rendre perceptibles : **les échanges individuels et collectifs sont utiles pour contribuer à la compréhension du texte entendu**⁵⁰.

« Pour l'enseignant, la verbalisation de ses propres raisonnements permet de montrer et de guider l'élève vers l'appropriation des mécanismes. Les verbalisations des élèves lui permettent en retour d'avoir un regard sur ce qui est acquis et sur ce qui a encore besoin d'être renforcé et/ou révisé. Pour l'élève, les verbalisations de l'enseignant offrent une perception directe de ce qu'est une expertise de lecture et de ce que sont les mécanismes et raisonnements qu'il doit solliciter lorsqu'il est lui-même engagé dans une lecture ».

Maryse Bianco,
« Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? », rapport pour la préparation de la conférence de consensus, Cnesco-Ifé, Lyon, mars 2016.

Le **texte lu à haute voix** par le professeur permet d'entrer dans ces activités structurées d'apprentissage de la compréhension dès l'école maternelle. Au CP, dans un esprit de continuité, cette lecture magistrale permet de poursuivre l'acculturation de l'écrit et de mettre en œuvre un enseignement explicite de la compréhension adapté aux capacités des élèves qui suit un certain nombre d'étapes incontournables.

Pour **engager les élèves dans une écoute active du texte lu**, l'activité de lecture à haute voix par le professeur s'envisage dans l'environnement habituel de la classe, ou mieux, dans un espace de lecture et d'écoute dédié et attrayant. Lors de la découverte d'un texte, le professeur doit veiller à **canaliser et à captiver l'attention** de ses élèves sur le texte entendu **en évitant des matériaux ou une communication non verbale trop « distrayants »** (illustrations, marottes ou marionnettes, affichages, théâtralisation excessive, etc.) afin de ne pas créer de double tâche : *« en situation de double tâche, c'est-à-dire lorsqu'on demande de réaliser plusieurs opérations cognitives sous le contrôle de l'attention, l'une des deux opérations, au moins, sera forcément ralentie ou abolie »*⁵¹.

⁵⁰ — Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier et Carl Bouchard, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse » in *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, n°3, 2010, pp. 1-35.

⁵¹ — Stanislas Dehaene, « Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – L'attention et le contrôle exécutif », cours au Collège de France, 13 janvier 2015.

Les échanges oraux autour du texte lu vont ensuite construire l'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte. Pour être efficace et améliorer la compréhension, la discussion doit être centrée sur l'analyse du texte et sur l'objectif d'enseignement poursuivi (identifier les idées principales, intégrer et comparer des informations, etc.). En guidant ces échanges et grâce à des questions précises, le professeur veille à ce que les élèves questionnent de façon approfondie le contenu du texte, explicitent les anaphores, lèvent les inférences et mettent en mémoire les informations pertinentes : « Pourquoi ? », « Que pensez-vous de... ? », « Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? », « En relisant, est-ce qu'on peut trouver une information qui nous aidera à résoudre ce problème ? », etc. Par exemple, dans les phrases « Ce matin, j'ai pris mon parapluie et j'ai enfilé mes bottes. Quel temps fait-il ? », les élèves doivent d'eux-mêmes déduire des deux informations (parapluie et bottes) l'inférence qu'il pleut, alors que le mot pluie n'est pas cité. C'est donc par son questionnement que le professeur amène les élèves à rechercher et à faire des liens entre les différentes informations du texte entendu. Et c'est donc, évidemment, **la qualité et le contenu du dialogue** engagé qui importent. Tout lecteur expert questionne sa lecture. Tout lecteur expert fait seul des liens entre des informations lues. Ce sont des activités particulièrement complexes. C'est pourquoi l'enseignant met en place des scénarios pédagogiques qui visent à questionner le texte de façon systématique afin que l'élève puisse, à son tour, le faire seul, confronté à une lecture autonome. Les lecteurs en difficulté sont très souvent des lecteurs passifs ne sachant pas comment dénouer les enjeux d'un texte littéraire, par conséquent, « *mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls* »⁵².

Ces échanges et questionnements permettent ensuite d'aller au-delà du texte en cherchant à mettre en interaction des savoirs lexicaux et/ou des savoirs culturels évoqués par le texte. « *Les stratégies pour aller au-delà du texte sont destinées à connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur. Ces stratégies permettent à la fois de réaliser les inférences de connaissances nécessaires pour comprendre l'implicite et de lier les contenus apportés par le texte aux connaissances propres du lecteur* »⁵³. Les liens sont faits avec d'autres textes, d'autres œuvres, ou même la propre expérience des élèves.

Puis, pour s'assurer de la correction de l'interprétation du texte lu et pour aider à l'installation d'un processus de **représentation mentale cohérente** de l'histoire entendue, le professeur propose à ses élèves de **raconter, dessiner, puis/ou écrire** ce qu'ils auront compris du texte en centrant leur attention sur un des points du récit⁵⁴, sur les personnages (ce qu'ils sont, ce qu'ils font, ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent et les liens qu'ils ont entre eux) ou sur la structuration de l'histoire (lieux, grandes étapes du récit).

⁵² — Synthèse du rapport de recherche *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, sous la direction de Roland Goigoux, Ifé, Lyon, 2016.

⁵³ — Maryse Bianco, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

⁵⁴ — Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage de la GS au CM2*, Hatier, 2003.

Ainsi, c'est dans le rythme instauré entre lectures et dialogues que se constitue la compréhension d'un texte long et complexe qui, sans cesse, rattache ce qui a été lu à ce qui va l'être. L'une des manières les plus efficaces est de progresser dans le texte en demandant aux enfants de rappeler ce qui vient d'être lu et d'imaginer ce qui pourrait suivre. Les phases de rappel permettent de contrôler les passages oubliés (en général, ils n'ont pas été compris), de vérifier les passages déformés (les élèves en ont fait des interprétations hasardeuses). Tout oubli, toute erreur de compréhension doivent être repris grâce à une discussion collective avec, éventuellement, retour au passage controversé. L'enseignant joue un rôle décisif dans la mesure où il accepte ou refuse les propositions des élèves.

Le choix de cette consigne de « racontage » est très dépendant de ce que le professeur aura perçu, retenu et interprété de sa propre lecture de son support : diversité des lieux et des déplacements à travers ces lieux, états mentaux des personnages (leurs intentions, leurs buts, leurs émotions, etc.) : « *Le personnage a tel sentiment, il a donc telle intention. C'est parce qu'il a telle intention qu'il est possible de prévoir la suite de l'histoire* »⁵⁵. Par exemple, si le personnage central de l'histoire, un lapin, ne retrouve plus son terrier et qu'il est perdu, on peut supposer qu'il va tout faire, tout au long de son parcours pour tenter de le retrouver afin de se mettre à l'abri. Ces productions orales, écrites, ces échanges collectifs, sont les sujets de premiers **débats interprétatifs**. Échanger et débattre de ce que l'on croit avoir compris, de ce que l'on est certain d'avoir compris, éduque à la citoyenneté, permet de se confronter aux autres et d'accepter la contradiction, d'affirmer sa personnalité, sa sensibilité, ses opinions et ses goûts. C'est durant cette phase que **les liens de causalité entre les événements** de l'histoire sont abordés.

En dernier lieu, le professeur procède à **une organisation, une restructuration et une synthèse de ce qui sera à retenir**. En s'appuyant, par exemple, sur les différentes productions des élèves, le professeur guide un échange oral visant, dans le cadre d'une collaboration entre pairs, à installer définitivement les éléments de la compréhension du texte et à les faire mettre en mémoire. Cette mémorisation permettra de raconter avec aisance le texte. Ces faits mémorisés pourront être sollicités pour les processus de compréhension intervenant lors d'une autre activité de lecture. Cet échange oral **se structure collectivement en un écrit** (tableau, schéma, liste) afin de garder trace et de construire la trame narrative de l'histoire.

« *Les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse permettent d'organiser dans une structure cohérente (un schéma) l'ensemble des informations lues. Ces stratégies sont souvent mises en place après la lecture mais s'appuient sur des traitements mis en œuvre pendant la lecture ; elles supposent souvent un retraitement des informations qui servent à consolider la compréhension et l'acquisition des informations essentielles* ».

Maryse Bianco,
Du langage oral à la
compréhension
de l'écrit, Presses
Universitaires
de Grenoble, 2015.

À partir de textes lus par les élèves

Dès lors que les capacités de lecture se développent, que les habiletés s'acquièrent par l'automatisation du décodage et par l'augmentation du capital de vocabulaire, des textes peuvent être proposés en lecture autonome. La **capacité de lecture autonome** se met en place au cours du CP, dans des conditions adaptées à l'accroissement progressif des capacités des élèves à lire des mots, des phrases, des textes. Le professeur qui s'est donné, tout d'abord, en modèle de lecteur, s'efface au profit d'un guidage, d'une pratique accompagnée. Il prend appui sur des textes déchiffrables par les élèves en fonction de leurs compétences en grapho-phonologie et de leurs capacités de lecture. Ils doivent continuer à s'entraîner, y compris par la lecture à haute voix. Le vocabulaire des textes est capitalisé tout au long de ces lectures.

Si le texte, lu à haute voix par l'enseignant, engage des échanges oraux permettant de construire de manière collaborative une stratégie de compréhension explicite, le texte, soumis à une lecture autonome par l'élève, l'invite **à réutiliser toutes ces démarches** vécues collectivement. « *Les observations ont montré que plus les enseignants passent de temps à ce guidage, plus leurs élèves progressent et s'engagent activement dans la phase suivante de pratique individuelle* »⁵⁶. Cette activité plus individuelle permet également à l'élève de se développer comme sujet lecteur, c'est-à-dire de mieux connaître et apprécier la relation singulière établie avec la lecture (goûts de lecteur, expériences de lecteur, confrontation de sa lecture à la lecture des pairs) et de construire des connaissances sur les textes (genres des textes et leurs caractéristiques).

La mise en œuvre de cette démarche requiert des activités quotidiennes sous des formes différentes : des activités **accompagnées par l'enseignant**, puis, **de plus en plus souvent, des activités individuelles** à l'écrit. Le professeur peut progressivement passer de l'activité en grand groupe à un travail guidé avec un petit groupe (des groupes de quelques apprentis-lecteurs peuvent être engagés dans la lecture d'un texte et dans le réemploi d'une stratégie de compréhension construite collectivement : clarifier le sens des mots en cours de lecture, effectuer une prédiction à partir d'un paragraphe, poser une question essentielle, interpréter, résumer, etc., à plusieurs) puis à une activité individuelle accompagnée et enfin totalement autonome. La notion de progressivité dans les apprentissages et de prise en compte des habiletés prend ici tout son sens : peu à peu l'automatisation de la lecture, l'enrichissement lexical et culturel, la conscientisation de la démarche de compréhension de l'écrit, favorisent le développement de processus cognitifs supérieurs impliqués dans la compréhension et l'autonomie en lecture.

⁵⁶ — Maryse Bianco, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

Le rappel de récit met en évidence les capacités de compréhension d'un élève après une lecture individuelle d'un texte. Serge Terwagne⁵⁷ a distingué six niveaux progressifs de reformulation des histoires par les enfants en fonction de leurs capacités et habiletés :

| | |
|---|--|
| L'identification d'un ou de plusieurs personnages | <ul style="list-style-type: none">— Quels sont les personnages rencontrés ?— Comment s'appellent-ils ?— Comment as-tu fait pour les reconnaître ? |
| Le rappel d'événements disjoints | <ul style="list-style-type: none">— Quels sont les différents moments de l'histoire dont tu te souviens ? |
| Le début de l'organisation d'une histoire | <ul style="list-style-type: none">— Au début de l'histoire, que s'est-il passé ?— Et après ? |
| La structuration dans le temps et dans l'espace | <ul style="list-style-type: none">— Où se passe cette histoire ?— À quel moment ?— Où étaient les personnages ?— Ont-ils été dans plusieurs endroits ? |
| L'évocation des relations causales | <ul style="list-style-type: none">— Comment peux-tu expliquer ce qui a provoqué tel événement ? |
| L'explication causale à plusieurs niveaux de compréhension | <p>Il s'est passé tel événement dans cette histoire. Nous avons vu que nous pouvions l'expliquer avec la présence de tel personnage.</p> <ul style="list-style-type: none">— Est-ce que nous pouvons l'expliquer autrement ?— Est-ce qu'un autre personnage est intervenu ?— Quelles étaient les intentions du héros ?— Quels étaient ses buts ?— Pourquoi a-t-il demandé ceci ? |

Par le rappel de récit, on cherche à apprendre à l'élève à utiliser **sa représentation mentale** de l'histoire pour construire et mettre en mots un récit cohérent pour une personne qui n'aurait pas lu ou entendu le texte. Le rappel de récit s'accompagne souvent d'une **représentation de l'histoire sous la forme d'une carte de récit ou d'un plan de récit**.

- **La carte de récit**, telle qu'elle est définie par Jocelyne Giasson⁵⁸, permet de construire l'ossature du texte afin de lever les incompréhensions et de mieux comprendre l'histoire. Elle répond à cinq questions : **Qui ?** Les personnages ou

57 — Serge Terwagne, *Le récit en maternelle*, Édition De Boeck, 2008.

58 — Jocelyne Giasson, *La lecture : De la théorie et la pratique*, De Boeck, 2005.

99 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

les animaux les plus importants de l'histoire. **Où ?** L'endroit où l'histoire se passe. **Quand ?** Le moment où l'histoire se passe. **Quel est le problème ?** Le problème rencontré par le personnage. **Qu'arrive-t-il ?** Ce que fait le personnage pour essayer de régler le problème. **Quelle est la solution ?** Comment le problème est réglé.

— **Le plan de récit** est une représentation organisée des différentes étapes de l'histoire pour rendre visible la structure du récit et son organisation interne.

Quand le professeur guide l'élève à la réalisation d'une carte de récit ou d'un plan de récit, il questionne, provoque des retours au texte, rend explicite toutes les informations implicites. Muni de ces deux outils, l'élève peut, de façon plus aisée, raconter l'histoire qu'il a lue.

D'autres représentations diverses (dessins, mises en scène avec marionnettes ou jeu théâtral) sont autant de manifestations de la compréhension d'un texte lu qu'elles insistent sur **la part interprétative** de ce que l'élève aura saisi. Ces tâches permettent de revenir, à de multiples reprises, sur le texte en traduisant des informations implicites en des informations explicites, en comblant ce qui n'est pas dit dans le texte, en rendant accessibles les connaissances encyclopédiques ou les savoirs de base prioritaires pour comprendre, en identifiant les informations essentielles. Le numérique peut ici apporter une contribution intéressante au scénario pédagogique : les enregistrements d'élèves permettent des activités en autonomie, analysées ensuite par le professeur, l'élève ou d'autres élèves.

Les questionnaires de lecture, très souvent proposés individuellement aux élèves, **constituent davantage un outil d'évaluation d'une apparente compréhension que d'enseignement**. Ce recours systématique comme outil de vérification de la compréhension des textes est à réexaminer. En effet, le questionnaire ne s'intéresse très souvent qu'à une compréhension de surface des textes et pose parfois lui-même des problèmes de compréhension aux élèves. De plus, la forme du questionnaire et les réponses qui peuvent être formulées ne permettent pas aux élèves d'exprimer ce qu'ils ont interprété du texte. Il est même parfois possible, pour des élèves, de répondre à ces questionnaires sans avoir véritablement compris l'ensemble du texte. Le danger serait que les élèves adoptent une stratégie leur permettant de répondre aux questions sans lire le texte.

Après une lecture autonome, il est beaucoup plus efficace de s'assurer de la compréhension en confrontant l'élève à une manipulation des mots, des phrases du texte, en réalisant une série d'actions qui évolueront et se complexifieront au cours de l'année :

| | |
|---|--|
| Relever, surligner, entourer des informations | — identifier les mots clés du paragraphe — surligner ce qui est important — identifier les personnages principaux et secondaires |
|---|--|

| | |
|---------------------|---|
| Relever des indices | — observer la page de couverture pour prendre des indices et faire des hypothèses |
|---------------------|---|

100 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

| | |
|--------------------------|---|
| Classer des informations | — ranger les événements sur une échelle de temps |
| Écrire | Dès que cela est possible ou en dictant à l'enseignant : — manifester sa compréhension pour imaginer la suite du texte : ajouter un nouveau personnage, ajouter un événement perturbateur dans un récit, changer le temps, le lieu ou l'époque, etc. |
| Découper, reconstituer | — remettre en ordre les phrases de l'histoire. |
| Relier | — mettre en relation une illustration et une phrase |
| Dessiner | — dessiner un personnage — représenter les déplacements du ou des personnages — dessiner et légènder le héros |
| Schématiser, titrer | — trouver un titre qui donne bien la clé du texte, qui correspond le mieux à l'histoire |
| Résumer l'histoire | — choisir un résumé parmi plusieurs résumés |

Il est nécessaire de synthétiser et de rédiger des **écrits structurants**, prenant appui sur les activités proposées en lecture-compréhension. Outre les traces qui ont pu être construites comme le **plan ou la carte du récit**, les **dictionnaires de situations** (personnages, actions, lieux, archétypes ou stéréotypes), **un carnet**, **un journal de lecteur** est aussi un moyen de garder une trace de textes lus et entendus. Il a pour objet de donner à la fois l'envie de lire, de stimuler la lecture et de donner des repères dans l'avancée des lectures. Il permet au lecteur de garder en mémoire les contenus et de s'exprimer sur ses goûts.

La diversité des travaux à proposer à un apprenti lecteur pour construire ses habiletés en compréhension illustrent bien l'importance de la prise en compte des besoins individuels et des difficultés à dépasser. Il s'agit là d'un geste pédagogique important en CP pour permettre à tous les élèves d'une classe de comprendre et d'écrire un texte. Ces différentes tâches visent à favoriser l'engagement actif de tous les élèves dans la recherche de sens.

101 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

« Un organisme passif n'apprend pas. Pour maximiser sa curiosité, il faut veiller à présenter à l'enfant des situations d'apprentissage qui ne soient ni trop faciles, ni trop difficiles : c'est le principe d'adaptation de l'enseignement au niveau de l'enfant. Afin de préserver l'engagement et la curiosité, l'enseignant doit faire intervenir les enfants, les tester fréquemment, les guider tout en leur laissant découvrir certains aspects par eux-mêmes ».

Stanislas Dehaene,
« Fondements cognitifs des apprentissages scolaires - L'attention et le contrôle exécutif », cours au Collège de France, 13 janvier 2015.

Les évaluations de début d'année, les évaluations en cours ou en fin d'année des apprentissages et des acquis, permettent de mieux cerner les besoins et d'ajuster les actions à mettre en place pour aider chaque élève à progresser. La lecture fine d'un texte choisi par le professeur lui permettra d'identifier le type d'activité à proposer de façon prioritaire à chacun de ses élèves. En ayant également repéré ce que chacun sait et sait faire, le professeur pourra cibler plus précisément ce que chacun doit apprendre.

L'approche différenciée prend appui sur quatre axes de réflexion :

- **les contenus** (des tâches et/ou des étayages et/ou des supports différents pour l'acquisition d'une même compétence);
- **les processus** (les démarches des élèves et les démarches didactiques de l'enseignant);
- **les structures** (les modalités d'organisation de la classe);
- **les productions** (les productions écrites, orales, graphiques, multimédias, etc.).

Pour que le professeur puisse mettre en œuvre cette approche pédagogique diversifiée, **la réflexion sur la relation entre l'aménagement de l'espace de la classe et les intentions pédagogiques** sera particulièrement travaillée en CP, dans la continuité de ce qui est recommandé à l'école maternelle. La classe est aménagée de façon lisible pour les élèves. Les éléments de l'espace ne sont pas des éléments de décor, mais ouvrent des possibilités d'apprentissage. **Les affichages produits par les élèves** développent un sentiment d'appropriation de l'espace qui influence positivement l'apprentissage. **Les espaces délimités sont modulaires et flexibles**, la circulation et les interactions sont rendues possibles. L'ensemble améliore la réussite des élèves car il permet de faire varier des stratégies pédagogiques et des modalités d'apprentissage avec aisance : espace de regroupement et d'institutionnalisation, espace de travail collectif ou dirigé, espace numérique, espace écriture, espace lecture et écoute, permettent au professeur de diversifier son approche, ses interactions avec les élèves et entre pairs.

Toute une conception de l'enseignement est engagée dans la reformulation théorique et pratique de l'espace scolaire. Il s'agit, en effet, de réexaminer, à partir de l'agencement de la salle de classe, le modèle de l'enseignement frontal. Il convient plutôt de dessiner des espaces flexibles et modulaires, en adéquation notamment avec les évolutions des environnements numériques.

En résumé

- Engager les élèves dans une première observation du fonctionnement de la langue : attirer la vigilance sur les changements qui s'entendent et qui ne s'entendent pas. Installer de premières notions de grammaire.
- Faire manipuler et mémoriser les principales formes orthographiques régulières lexicales. Initier l'enseignement de la morphologie des mots à des fins orthographiques et lexicales. Structurer et catégoriser le lexique pour mieux le développer.
- Ritualiser les activités d'identification des mots et réinvestir systématiquement les découvertes dans des activités écrites dont la copie, la dictée et la production de phrase.
- Enseigner la compréhension et rendre visibles les stratégies : représentation mentale cohérente du texte ; vérification après lecture ; premières inférences ; référence à des lectures antérieures ; recherche collective du sens au moyen d'échanges, de débats, de rappels de récit ; traces écrites des processus de compréhension.

● **Comment analyser
et choisir un manuel
de lecture pour le CP ?**

Lorsque l'on enseigne en CP, l'appui sur un manuel scolaire de qualité et le suivi rigoureux du guide pédagogique du maître qui l'accompagne sont des facteurs de succès pour réussir l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les constats réalisés depuis près de vingt ans mettent pourtant en évidence que le manuel est trop peu présent dans les classes.

Support le plus légitime pour apprendre à devenir lecteur, le choix d'un manuel par l'équipe pédagogique est toutefois complexe et exige des repères, des clés de lecture et des critères de sélection qui relèvent d'une réelle culture didactique. Les outils proposés ici sont destinés à guider les professeurs dans ce travail exigeant, tant il conditionne la réussite des élèves.

Qu'est-ce qu'un manuel de lecture ?

Pour l'élève, un outil d'apprentissage

Le manuel de lecture constitue un support particulier à destination des élèves et répond à un objectif clairement identifié : permettre aux élèves de lire et d'écrire de manière autonome à la fin du CP. Outil de référence soutenant l'apprentissage, il contribue à développer progressivement les compétences de lecteur par le biais d'activités spécifiques dédiées à l'étude du code.

L'appui sur un manuel de lecture s'avère rassurant pour l'élève qui l'identifie comme un élément essentiel de son année de CP. Manipuler régulièrement le livre, se repérer dans l'organisation des pages, développent chez l'élève des habiletés de lecteur. Le rapport privilégié entretenu avec le manuel contribue à développer et à cultiver le plaisir d'apprendre à lire, tout comme il autorise l'appropriation pleine et entière de l'acte de lire.

Pour le professeur et pour l'équipe pédagogique, un guide pour l'organisation de l'enseignement

L'usage du manuel scolaire n'est pas généralisé dans les classes. Dans le rapport de recherche *Lire et écrire (Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages, Ifé, 2015)* l'enquête révèle que 31% des enseignants n'utilisent pas de manuel. Or, la construction par le professeur de sa propre démarche pédagogique et l'élaboration de ses supports d'enseignement personnels conduisent dans la grande majorité des situations au montage hétéroclite de documents qui interroge la structuration et la cohérence des apprentissages des élèves. Le recours aux photocopies en noir et blanc, sous forme de feuilles dispersées dans des porte-vues ou des classeurs, parfois associées à des documents préparés par le professeur de la classe, interroge aussi la façon dont l'élève entre dans le savoir et la culture pour cette première année d'école élémentaire.

L'usage d'un manuel de lecture concourt efficacement à la réussite de l'enseignement de la lecture. Les professeurs y trouveront des appuis nécessaires et rassurants, notamment lorsqu'ils débudent dans une classe de CP.

Chaque manuel de lecture repose sur une démarche pédagogique progressive et structurée qui lui est propre (progression, rythme d'apprentissage, activités, textes, etc.) et présente, selon des proportions variées, les composantes de l'apprentissage de la lecture. Il convient donc d'accorder le temps nécessaire à l'analyse de différents manuels pour retenir le plus pertinent au regard de l'ensemble des éléments proposés.

Le choix du manuel conditionne la planification de l'étude du code qui sera enseignée. La programmation et la progression des correspondances graphèmes-phonèmes (CGP) étudiées, le rythme d'apprentissage, les textes qui sont proposés influent sur l'entrée de l'élève dans l'apprentissage de la lecture.

Construire un parcours de lecteur cohérent et progressif durant la scolarité de l'élève s'avère indispensable. Ce choix ne peut relever d'un acte professionnel isolé. Il nécessite une réflexion collective au sein de l'équipe pédagogique :

- **pour les professeurs de CP.** L'harmonisation des pratiques (manuel de lecture, progressions des CGP, outils communs), est essentielle pour construire la cohérence des apprentissages. Elle rend lisibles les attendus de l'école aux élèves et à leur famille ;
- **pour les autres professeurs, de l'école maternelle et de l'école élémentaire.** Connaître la démarche proposée par le manuel de CP, la progression des CGP étudiées, les mots référents et les mots outils utilisés doit interroger :
 - **les professeurs de l'école maternelle sur :**
 - les premières activités à engager sur le code (choix des syllabes puis des phonèmes à identifier à l'oral, représentation ou non du nombre de syllabes orales, codage d'une syllabe cible, de sa localisation, etc.);

- les outils communs à construire (affichages, cahiers de syllabes ou de sons, etc.). Les traces de ces premiers apprentissages suivront l'élève à l'école élémentaire;
- les professeurs de CE1, de CE2 et de cycle 3 sur :
- les révisions nécessaires jusqu'à la maîtrise du code ;
 - les entraînements pour amener chaque élève à une réelle automatisation.

La culture professionnelle ainsi partagée autour du manuel de lecture permet de prendre appui sur le travail engagé par chacun des membres de l'équipe pédagogique afin de garantir aux élèves des acquis solides dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Pour les familles, un moyen d'accompagner son enfant dans l'apprentissage de la lecture

Vecteur de motivation et de réussite dans l'apprentissage de l'élève, le manuel rassure les familles qui sont partie prenante du processus d'apprentissage et participe au développement d'une bonne relation école-famille. Il permet aux parents d'investir le champ scolaire et d'enrichir leur rapport à l'école, de même qu'il contribue à valoriser les apprentissages scolaires. En le consultant, les parents peuvent comprendre comment est structuré l'enseignement et peuvent se repérer dans la progression des CGP étudiées. L'accompagnement de leur enfant dans l'apprentissage du code est facilité et conforte le travail de la classe.

« Les quelques études qui ont cherché à mesurer l'efficacité des manuels scolaires semblent montrer qu'il s'agit d'un outil efficace, permettant d'accroître la qualité des apprentissages des élèves qui les utilisent. Il est vrai que ces études semblent montrer que les manuels sont surtout efficaces dans les premières années de scolarité, spécialement pour l'apprentissage de la langue. »

« Le manuel favorise des échanges autour du savoir, ce qui n'est pas mince dans certains milieux ; son organisation, ses couleurs, prêtent leurs repères à la mémoire, souvent pour le long terme, pour stabiliser des connaissances. »

François-Marie Gérard,
« Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié » in *Éducation & Formation*, janvier 2010.

Quelle place accorder au manuel dans l'enseignement de la lecture ?

Le manuel sélectionne et ordonne l'apprentissage du code à partir duquel l'enseignement de la lecture est organisé par le professeur en classe.

La réflexion et le travail du professeur, appuyés sur ses compétences professionnelles, sont prépondérants en amont et en aval de l'utilisation du manuel : explicitation systématique du code, mise en œuvre d'activités concourant à sa mémorisation et à son automatiser, complémentarité des activités proposées par le manuel, étayage, différenciation, évaluation, etc.

Le manuel de lecture ne se substitue pas à la démarche d'enseignement dont l'organisation rigoureuse incombe au professeur. Si la majorité des manuels prône une entrée systématique dans l'apprentissage du code, le contenu proposé ne saurait se suffire à lui-même pour développer l'ensemble des compétences en lecture-écriture. Après le choix du manuel, il revient ainsi au professeur d'assurer un équilibre entre les composantes essentielles de l'apprentissage de la lecture (la lecture et la compréhension de l'écrit, l'écriture et l'étude de la langue), mais en veillant à ce que les efforts soient concentrés sur le principe alphabétique en début d'année et, progressivement, sur la compréhension de l'écrit à partir de phrases et de courts textes lus en autonomie par l'élève.

Activités de soutien à l'apprentissage du code :

- les activités de production d'écrits (copie/écriture de mots, de phrases, de textes);
- les activités d'observation de la syntaxe et de la morphologie;
- les activités de vocabulaire (familles de mots, mots de sens proche ou opposé);
- les activités de compréhension intégrant la dimension culturelle.

Les outils associés au manuel de lecture (guide du maître, livres d'activités) peuvent contribuer à la structuration de l'enseignement de la lecture mais ne constituent pas à eux seuls une clé de voûte de la réussite de cet apprentissage. Si le livre du maître permet de comprendre comment le manuel et les activités ont été conçus, l'utilisation du livre d'activités quant à elle, n'est pas recommandée. L'usage du cahier du jour est plus efficace pour travailler le lire-écrire que celui d'un cahier d'activités, appelé aussi fichier de l'élève. Le cahier du jour présente en effet plusieurs avantages : la part d'écriture de l'élève y est généralement plus importante, les modèles d'écriture en cursive sont tracés par le professeur, le contenu est plus étroitement lié aux activités de la classe. Il est le support privilégié des activités d'écriture, de dictée et de copie qui vont, à ce stade, renforcer l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

Que doit contenir un manuel de lecture ?

Choisir un manuel de lecture exige de s'assurer, avant toute chose, de la conformité avec le programme en vigueur. Le professeur doit apprécier la pertinence et la cohérence des apprentissages proposés au regard de celui-ci.

L'étude du code doit être la composante dominante du manuel de lecture au CP. Le contenu proposé doit garantir l'acquisition d'automatismes nécessaires à une maîtrise assurée du codage et du décodage par l'élève. Il doit porter une attention particulière à la construction du principe alphabétique et à l'identification des mots. Les activités de découverte, d'entraînement et de consolidation destinées à ces fins sont nécessairement prégnantes, variées et systématiques.

« La corrélation entre les résultats en matière de vitesse de déchiffrage et de compréhension d'un texte écrit retient particulièrement l'attention. Si lire c'est comprendre, il semble bien ainsi que ce soit la précision et la fluidité du déchiffrage qui sont le mieux à même d'assurer la compréhension. »

Jérôme Deauviau, Anne-Marie Bruno, Odile Espinoza, *Lecture au CP : un effet-manuel considérable, rapport de recherche, Laboratoire Printemps, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, novembre 2013.*

Un rythme accru de l'étude du code les premières semaines de l'apprentissage contribue à prévenir la difficulté dans l'apprentissage de la lecture en facilitant l'entrée dans le décodage.

« L'étude des correspondances graphèmes/phonèmes doit commencer dès le début du CP. Lors des deux premiers mois, il est nécessaire qu'un nombre suffisant de correspondances (de l'ordre d'une douzaine ou d'une quinzaine) ait été étudié afin de permettre aux élèves de décoder des mots de façon autonome. »

Cnesco, Ifé, Conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? » : recommandations du jury, mars 2016

Une attention particulière est portée au tempo proposé par le manuel. Il doit être rapide d'emblée. L'étude des CGP est abordée dès la première semaine. 14 ou 15 correspondances doivent être étudiées les deux premiers mois.

« Un tempo rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou de 15 CGP étudiées pendant les neuf premières semaines. Les élèves initialement faibles progressent davantage en code lorsque le tempo est compris entre 12 et 14. Les tempos les plus lents, inférieurs à 8, freinent les apprentissages des élèves, en code, bien sûr, mais aussi en écriture. »

Synthèse du rapport de recherche Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages, sous la direction de Roland Goigoux, Ifé, Lyon, 2016.

La structuration des apprentissages proposée par le manuel doit permettre aux élèves d'entrer dans une lecture de textes de plus en plus aisée et autonome. Pour répondre à cet objectif, la planification de l'étude du code prévue doit prendre en compte les critères suivants :

- les CGP les plus régulières sont apprises en premier : les voyelles et les consonnes isolées sont présentées en début d'apprentissage, les graphèmes les plus fréquents, composés de plusieurs lettres sont introduits relativement tôt : ou, on, ch, un, au, eau, qu ;
- l'étude de CGP posant difficulté est répartie progressivement dans l'année : phonème correspondant à plusieurs graphèmes ([s] qui peut s'écrire c/ç/ss/sc/t) ; phonème irrégulier selon la position occupée : [s], [c] entre deux voyelles, [g] devant i et e ;
- le schéma consonne-voyelle simple est privilégié. Les associations VC - CVC et CCV sont étudiées plus tard ;
- la progression tient compte de la fréquence d'usage des CGP.

Les textes doivent être déchiffrables par les élèves. Ils s'appuient sur les acquis des élèves de manière à développer l'autonomie et la fluidité de lecture. Ils proposent des lectures de plus en plus longues, de nature variée, ouvertes aux autres domaines d'apprentissage.

L'équilibre entre les textes et les illustrations doit être respecté. Les images agrémentent le contenu de la page mais peuvent être des distracteurs pour les jeunes élèves et diminuer significativement la part de texte contenu dans un manuel. Il convient donc de veiller à ce que la place accordée aux illustrations ne se fasse pas au détriment de celle réservée à l'étude du code : les activités de systématisation doivent être privilégiées et proposer à l'élève des temps suffisants d'entraînement à la lecture.

Le contenu du manuel doit prendre appui sur un lexique qui tienne compte de la fréquence d'usage des mots. Le lexique choisi permet non seulement à l'élève d'acquérir des mots nouveaux et d'étendre son vocabulaire mais également d'en mémoriser l'orthographe lexicale (mise en évidence des morphèmes lexicaux et grammaticaux, des mots-outils les plus fréquents, etc.). L'acquisition de l'orthographe lexicale et grammaticale participe à l'automatisation de la reconnaissance des mots tout comme à l'accès au sens.

GRILLE D'ANALYSE POUR CHOISIR UN MANUEL DE LECTURE

Cette grille permet au professeur et à l'équipe pédagogique d'identifier si les principes qui font consensus sur l'apprentissage de la lecture sont présents dans un manuel de lecture. La comparaison entre plusieurs manuels permet de nourrir la réflexion puis de choisir celui qui répond au mieux à l'enseignement le plus efficace de la lecture.

| | OUI | NON |
|--|-----|-----|
| <p>Le manuel propose les CGP les plus régulières et les plus fréquentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> — graphèmes-phonèmes voyelles composés d'un graphème avec une seule lettre [a], [i]... — graphèmes-phonèmes consonnes dont on peut faire durer la prononciation [r], [l], [v]... | | |
| <p>Le rythme des CGP étudiées est suffisamment soutenu les premières semaines : un tempo de 14 ou 15 CGP étudiées pendant les neuf premières semaines.</p> | | |
| <p>Le manuel contient de nombreuses activités de décodage et d'identification des mots permettant à l'élève de s'entraîner et d'automatiser le code grapho-phonologique et la combinatoire : des activités de type : formation de syllabes (s -> a => sa), lecture de syllabes, de mots, de nouveaux mots...</p> | | |
| <p>Le manuel propose des structures syllabiques de plus en plus complexes : d'abord, une composition de la syllabe consonne-voyelle (CV), puis VC, CVC ensuite et enfin CCV.</p> | | |
| <p>Le manuel contient des textes déchiffrables, reprenant les CGP étudiées : la plateforme Anagraph, issue de la recherche « Lire écrire », offre aux professeurs la possibilité de calculer la part directement déchiffrable par les élèves des textes qu'ils utilisent comme supports d'apprentissage de la lecture.</p> | | |

111 — Comment analyser et choisir un manuel de lecture pour le CP ?

Le manuel aborde suffisamment la mémorisation de connaissances orthographiques et grammaticales, par des activités de dictée notamment : lettres muettes mises en évidence, marques d'accord au sein du groupe nominal ou entre sujet et verbe, etc.

En cours d'année, le manuel propose des textes variés de plus en plus complexes et abordant des genres diversifiés.

En résumé

- Le choix du manuel de lecture au CP est un acte pédagogique majeur, tant il joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture.
- Il convient de choisir le manuel de lecture au regard des recommandations qui font aujourd'hui consensus sur l'apprentissage de la lecture.
- Il existe un éventail de manuels disponibles dont certains proposent un apprentissage conforme aux enseignements de la recherche : une étude des CGP les plus régulières et les plus fréquentes dès le début de l'année, des textes déchiffrables, une insistance sur la fluidité du décodage, un enrichissement du vocabulaire, des textes de plus en plus complexes et de genres diversifiés pour le travail de la compréhension, des tâches d'écriture et notamment des dictées menées parallèlement au travail sur la lecture, une initiation à l'orthographe grammaticale.
- L'analyse du manuel retenu et du guide du maître qui l'accompagne est essentielle pour travailler toutes les composantes nécessaires à la formation d'un élève en lecture-écriture.

- **Comment repérer
les difficultés en lecture
et y répondre ?**

L'apprentissage de la lecture s'inscrit dans la continuité du développement des habiletés liées à l'acquisition du code alphabétique et celles liées à la compréhension orale d'énoncés. La prise en compte des deux composantes de la lecture permet de distinguer trois profils de faibles lecteurs selon que les difficultés renvoient à l'identification et/ou à la compréhension. Les faibles identificateurs n'ont pas construit et automatisé les mécanismes spécifiques de la lecture sans présenter de difficulté générale de compréhension. Les faibles compreneurs identifient les mots conformément à leur âge mais ont des difficultés de compréhension, lesquelles sont dépendantes du développement du langage, plus particulièrement de la profondeur du vocabulaire et des habiletés de traitement du texte (fluidité de lecture, inférences). Les élèves en difficulté générale de lecture cumulent les difficultés dans les deux composantes. Des entraînements adaptés au profil de l'élève doivent être précocement proposés dans un objectif de prévention.

Quelles sont les difficultés ?

L'évaluation

PRINCIPES GÉNÉRAUX

La question de l'évaluation des élèves peut s'appréhender sous diverses formes ; par exemple on peut distinguer l'évaluation des connaissances scolaires attendues à la suite d'une séquence pédagogique (pour la lecture, quel est le niveau de compréhension auquel a accédé l'élève à l'issue de la lecture du texte lu ?) et celles relatives aux processus impliqués compte tenu de ce que l'on connaît de la littérature scientifique. Nous aborderons uniquement cette dernière question en présentant des tests développés par des chercheurs et proposant des normes suite à un étalonnage. Le terme de « test » est précis : il désigne un instrument dont les qualités métrologiques, fidélité et validité, ont été dûment vérifiées. Un test permet de mesurer notamment les différences inter-individuelles en situant l'enfant en

fonction de son niveau scolaire et de son âge par rapport à une norme nationale. Un écart à la norme est un indicateur permettant de décrire le profil du lecteur (voir plus loin) et susceptible d'engager une (ou des) intervention(s) ciblée(s). On s'attachera ici à présenter des exemples de tests pour évaluer la lecture dans ses deux composantes et les compétences associées.

Par ailleurs, on peut distinguer des dispositifs classiques de type papier-crayon ou des épreuves informatisées. Dans ce dernier cas, trois principaux avantages peuvent être rappelés : les items sont standardisés, on peut obtenir simultanément des indices de vitesse et de précision (importants pour rendre compte d'un degré d'expertise en lecture), et les résultats peuvent être fournis automatiquement par le logiciel dès la fin de la passation. Enfin, un cadre théorique précis, support de la conception de l'outil, est une condition indispensable à l'utilisation raisonnée des données recueillies.

Quels aspects de la lecture faut-il évaluer ? Une évaluation complète de la lecture doit, au minimum, s'appuyer sur les performances en identification de mots écrits (IME), en compréhension orale et en compréhension écrite.

L'évaluation de la capacité à identifier les mots écrits permet d'approcher au plus près les compétences du lecteur dans l'activité spécifique de la lecture. Diverses tâches peuvent être utilisées : lecture à voix haute de mots, lecture à voix haute de pseudo-mots (rendant compte du niveau de décodage), lecture silencieuse en contexte imagé (associer un mot avec l'image) ou dans une tâche de catégorisation sémantique (associer deux mots écrits qui sont dans le même champ sémantique), tâche de plausibilité lexicale (dire si une série de lettres peut correspondre à un mot ou non : par exemple, « méson-musou »), tâche de lecture de mots chronométrée, tâche de segmentation de mots attachés (« lechatboitlelait »).

Pour la compréhension, la capacité d'extraction des informations explicites (processus littéral) et la capacité d'extraction des informations implicites (processus inférentiels) constituent des points d'ancrage pour examiner le niveau de compréhension, quelle que soit la modalité, orale ou écrite. Enfin, l'évaluation des compétences associées à la lecture est utile, notamment les habiletés phonologiques et alphabétiques.

Pour résumer, on distinguera l'évaluation des compétences portant sur le code et celles portant sur la compréhension. Pour les premières, il s'agit d'évaluer les habiletés phonologiques (manipulation des unités constitutives des mots à l'oral), la connaissance du son des lettres, la lecture des mots les plus fréquents, des mots-outils, des pseudomots (mono- et bi-syllabiques). Pour la compréhension, la compréhension orale de courts textes, le vocabulaire et les capacités de traitement syntaxique doivent être également évalués. L'évaluation de la compréhension orale et écrite doit non seulement s'appuyer sur ce qui est énoncé littéralement dans le texte (informations explicites) mais également tenir compte des inférences nécessaires pour accéder aux informations implicites (traitement des anaphores, notamment). Enfin, la fluence c'est-à-dire la capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreur et avec une intonation adaptée doit être évaluée dès le CP. Sur le plan développemental, la fluidité de lecture en contexte se différencie très tôt au cours de l'apprentissage de la lecture. Au CP, l'apprentissage de la lecture doit s'évaluer tout au long de l'année dans la mesure où l'acquisition du code alphabétique peut s'acquérir à des rythmes différents.

DES EXEMPLES D'ÉPREUVES

S'il existe de nombreux tests standardisés d'évaluation de la lecture, ceux destinés à évaluer les performances en lecture des enfants scolarisés CP sont encore peu développés.

Pour obtenir un niveau de performance en lecture chez les jeunes apprentis lecteurs de CP, le Timé2 (Test d'identification de mots écrits) qui évalue la lecture dans des tâches de lecture silencieuse à choix forcé peut être proposé en passation collective. L'objectif est de repérer rapidement les enfants en difficulté de lecture à partir de leurs connaissances orthographiques dans plusieurs tâches, l'une où il s'agit de reconnaître un mot fourni oralement par l'examineur; une autre où il s'agit de reconnaître le mot écrit correspondant à une image; la troisième est une tâche de catégorisation sémantique : à partir d'un mot inducteur, l'enfant doit associer un mot sémantiquement ou pragmatiquement proche. Dans les trois tâches, un mot cible est à rechercher dans une liste composée de cinq items tests : le mot orthographiquement correct (Mc *chapeau*), un pseudomot phonologiquement plausible (homophone : Ho *chapo*), un pseudomot visuellement proche (Vp *chapeou*), un « voisin orthographique chameau » (Vo) et un pseudomot comportant une séquence illégale de lettres (nC *cpaheu*). Au total, l'enfant devra identifier 36 mots (soit 12 par condition) ce qui donne un score maximal de mots corrects de 36. Il permet ensuite d'établir un âge lexical et d'évaluer le retard ou l'avance d'un enfant par rapport à son âge chronologique. L'analyse des réponses correctes et des types d'erreurs permet aussi d'identifier les processus éventuellement déficitaires entrant en jeu. L'étude des différences individuelles a permis d'établir des profils de lecteurs en tenant compte à la fois des réponses correctes et des erreurs. Sur la base de ces profils, le repérage des enfants en difficulté peut être réalisé. Ce test permet d'évaluer une caractéristique des processus d'identification de mots écrits, la précision des représentations orthographiques mais non la vitesse d'accès à celles-ci. Ce test s'adresse aux enfants âgés de 6 à 8 ans (soit du CP à la fin du CE1; étalonnage sur 933 enfants). Sa durée moyenne de passation est de vingt à trente minutes.

Un autre test plus récent, proposé en passation individuelle, s'adresse également aux enfants de CP : Oura⁵⁹ (Outil de repérage des acquis en lecture des élèves en CP) permet d'obtenir un bon indicateur de l'évolution de l'acquisition de la lecture. Il est centré sur le repérage des difficultés tout au long du CP. Étaloné chez plus de 700 élèves, il a été réalisé dans le but d'être fiable et simple d'utilisation pour les professeurs. Ce test est particulièrement intéressant car il permet d'associer l'avis de l'enseignant et une mesure objective afin de mettre en place des activités pédagogiques. L'objectif est de repérer les difficultés d'acquisition du décodage tout au long de la première année d'apprentissage de la lecture pour mettre en place les actions préventives avant que l'enfant soit en échec. Il permet d'évaluer les acquisitions des élèves à quatre périodes : septembre, décembre, mars et juin où différentes épreuves sont proposées (habiletés phonologiques, décodage, lecture de mots, fluence). Pour rendre l'outil gérable en classe, seulement deux épreuves sont proposées à chaque moment clé :

- en septembre, évaluation de la conscience phonologique (suppression de syllabe) et de la construction du principe alphabétique (connaissance du son de la lettre);
- en décembre, évaluation du décodage (lecture de syllabes) et de l'identification de mots (lecture de mots isolés).
- en mars, évaluation de la fluence (nombre de mots d'un texte lus en une minute) et du décodage (lecture de pseudo-mots);
- en juin, lecture de texte, si la vitesse de lecture est inférieure à 20 mots correctement lus par minute, lecture de pseudo-mots, de digraphes et de syllabes.

Ce test permet aux professeurs de repérer rapidement et tout au long de l'année les élèves qui nécessitent des aides spécifiques.

Signalons pour l'évaluation des habiletés phonologiques, le test THaPho⁶⁰ qui permet, via différentes tâches, d'examiner le niveau phonologique en début et en milieu de CP.

À partir du CE1, l'une des batteries papier-crayon les plus complètes est la Bale (Batterie analytique du langage écrit). Elle est composée de différentes épreuves de lecture, en IME et en compréhension, et d'épreuves évaluant les compétences associées (phonologiques, visuelles, dénomination rapide). Sa passation est individuelle. L'étalonnage a été réalisé du CE1 au CM2. La batterie, aisément accessible⁶¹, est clairement présentée.

Le Timé3 (Test d'identification de mots écrits) a un étalonnage plus étendu (du CE1 à la 3^e) et il peut être administré en passation collective (par groupe de demi-classe), ce qui constitue un gain de temps. Dans la continuité de l'Oura, Elfe⁶² (Évaluation de la fluence en lecture) permet d'évaluer la fluence au-delà du CP.

Aujourd'hui des tests informatisés se développent. Le Bli (Bilan de lecture informatisé)⁶³ propose deux épreuves de lecture de mots (du CE1 au collège) et une épreuve de compréhension (du CE1 au CM2). Le TinfoLec (Test informatisé de Lecture)⁶⁴ vise à tester chez les enfants du CE1 au CM2 la lecture de mots, le décodage et les compétences associées (alphabétiques et phonologiques), l'Evalec⁶⁵ permet d'évaluer les difficultés de lecture et les compétences associées.

60 — Disponible sur www.mot-a-mot.com

61 — Accessible sur www.cognisciences.com

62 — Disponible sur www.mot-a-mot.com

63 — Accessible sur www.cognisciences.com

64 — Disponible sur www.ecpa.fr

65 — Disponible sur www.gerip.com

« Lorsque des professionnels de l'éducation ou de la rééducation interviennent auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en difficulté pour lire et/ou pour écrire, se pose d'emblée le problème de savoir, d'une part, quelle est précisément la nature des difficultés rencontrées et, d'autre part, proposer des aides appropriées. Deux aspects importants du diagnostic sont donc intimement liés, normatif et formatif. Le premier permet de savoir où la personne examinée se situe par rapport à une population de référence. C'est l'objectif des tests standardisés : comparer les performances obtenues lors de l'examen avec celles issues de l'étalonnage du test. Une fois que le compte rendu des difficultés est fixé, il reste à proposer des pistes d'aide pour remédier aux difficultés observées : telle est la dimension formative, selon nous, indissociable de la première. Sinon, à quoi pourrait bien servir un relevé des performances et des erreurs pour la personne examinée ? »

Jean Écalle,
Annie Magnan,
*L'apprentissage
de la lecture
et ses difficultés*,
Dunod, 2^e édition,
2015.

Pour conclure, il est délicat de se fonder sur le résultat d'un seul test pour déterminer le niveau de lecture d'un enfant. L'établissement d'un véritable diagnostic suppose l'utilisation d'une combinaison de tests.

Distinction entre difficultés scolaires et troubles cognitifs

Il convient de distinguer les diverses causes de l'échec en lecture dues à des facteurs environnementaux (par exemple, un environnement social défavorable) ou linguistiques (les enfants allophones) de celles liées à des déficits cognitifs généraux (par exemple, un retard intellectuel), sensoriels (surdité, c civit ), à des troubles du langage oral (dysphasie) ou des troubles de l'attention. Au-delà de cet ensemble de causes, il faut mentionner **la dyslexie** qui est un trouble spécifique de l'identification des mots écrits qui a pour origine un trouble neurobiologique. Ces enfants présentent des difficultés en lecture tout en disposant de bonnes capacités linguistiques et générales. L'enfant dyslexique a des difficultés particulières avec l'identification des mots, plutôt qu'au niveau de la compréhension du texte. Lorsqu'il identifie les mots d'une phrase, les capacités de compréhension écrite de l'enfant dyslexique correspondent à ses capacités de compréhension orale (qui sont souvent préservées). La compréhension écrite est affectée car l'identification des mots est déficiente (ce qui différencie souvent le dyslexique de la plupart des autres lecteurs en difficulté). La dyslexie est **un trouble multidimensionnel** ; il existe différents sous-types de dyslexie, chacun caractérisé par un déficit spécifique. On distingue les dyslexies phonologiques et les dyslexies visuelles, chacune nécessitant une rémédiation spécifique. Le diagnostic de dyslexie ne peut pas être posé avant l'entrée en CE2. Il repose sur la note obtenue à une épreuve standardisée d'exactitude ou de compréhension de la lecture qui se situe à au moins deux écarts-types en dessous de la norme, compte tenu de l'âge et du quotient intellectuel de l'enfant (QI).

La majorité des enfants en difficulté en début d'apprentissage de la lecture ne sont pas dyslexiques. De faibles performances dans les tâches phonologiques s'observent chez les dyslexiques mais également chez la majorité des faibles lecteurs. Par ailleurs, l'apprentissage du code alphabétique et son utilisation en lecture s'effectuent, pour

la plupart des enfants, à des rythmes différents. Les faibles lecteurs non dyslexiques ont souvent des capacités phonologiques sous-développées. Dans un environnement défavorisé, les enfants faibles identificateurs ont les mêmes facteurs prédictifs que les dyslexiques. Ces enfants qui ont un faible niveau de conscience phonologique n'ont pas bénéficié comme les bons lecteurs de l'apprentissage formel de la lecture qui renforce la conscience phonologique. Pour les dyslexiques, la littérature a clairement montré grâce à des études longitudinales qu'ils présentaient des troubles phonologiques avant l'apprentissage de la lecture. En résumé, chez les faibles lecteurs, le déficit phonologique est généralement une conséquence du retard en lecture, alors que chez les dyslexiques phonologiques, le retard en lecture est causé par un véritable déficit du traitement phonologique et, pour certains, par un trouble visuel sur le déficit de l'empan visuo-attentionnel.

En conclusion, **la distinction entre dyslexie et retard de lecture** reste importante. Toutefois, en pratique, il n'est pas toujours simple de les distinguer clairement. L'expression « difficultés d'apprentissage en lecture » renvoie à une acquisition qui ne suit pas le déroulement habituel, alors que le terme « troubles » est utilisé à l'issue d'une évaluation par un test étalonné qui révèle un score fortement déficitaire par rapport aux normes attendues pour l'âge. Un trouble est qualifié de spécifique s'il ne peut pas être attribué à un déficit cognitif général (retard mental), à une pathologie sensorielle, neurologique ou psychiatrique. De plus, le trouble est durable. La dyslexie est un trouble spécifique et durable de l'identification des mots écrits alors que chez les faibles lecteurs, le retard pourrait être comblé sous l'effet de multiples interventions ciblées (voir plus loin). De plus, des troubles associés sont souvent présents chez le dyslexique. La distinction entre difficultés de lecture et dyslexie a d'ailleurs été récemment débattue.

Quelle attitude adopter face à un enfant en difficulté de lecture au CP ?

Dès le CP, les professeurs doivent **repérer le plus tôt possible les enfants en difficulté de lecture sans préjuger de la cause**. Un diagnostic formel de dyslexie ne peut pas être posé avant la fin du CE1. Il ne s'agit pas d'attendre le diagnostic pour aider un enfant en difficulté : il faut évidemment proposer des aides avant que l'enfant soit en échec et, par conséquent, ne pas attendre l'entrée en CE2 et l'éventuel diagnostic de dyslexie. Au début de l'apprentissage de la lecture, il est difficile de déterminer l'origine des difficultés, véritable déficit d'origine neurologique, comme c'est le cas de la dyslexie, ou simple retard attribuable à une exposition à l'écrit insuffisante. Autrement dit, en CP et CE1, il paraît raisonnable d'intervenir auprès de tous les enfants en difficulté de lecture, aussi bien ceux qui deviendront dyslexiques, que ceux qui ont un trouble du langage ou encore ceux qui ont un simple retard, ou ceux qui sont défavorisés d'un point de vue socio-culturel, etc. Les enfants repérés en difficulté d'apprentissage de la lecture par les professeurs peuvent bénéficier de la mise en place d'une réponse pédagogique préventive. Les enfants qui, en fin de CP, n'arrivent pas à maîtriser la combinatoire ont besoin d'une évaluation précise pour la mise en place d'une intervention adaptée dès le CE1.

« L'idée centrale qui se dégage des travaux de recherche actuels est la nécessité d'intervenir très tôt, sans attendre les critères classiques de sévérité et persistance du trouble, auprès des enfants qui rencontrent des difficultés dans les premières acquisitions en lecture et de ceux qui présentent des facteurs de risque (trouble du développement du langage oral et/ou antécédents familiaux de dyslexie développementale) avant l'apprentissage formel de la lecture. L'objectif est de proposer à ces enfants une aide ciblée et motivée théoriquement pour leur permettre d'entraîner les habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture [...] et d'apprendre les bases du décodage grapho-phonémique. La « réponse à l'intervention » pourra ensuite être utilisée dans le diagnostic, les enfants qui ne répondent pas - ou trop peu - à une telle intervention (et qui ne sont pas concernés par les critères d'exclusion habituels) étant alors assimilés aux dyslexiques et pris en charge en tant que tels. Cette évaluation plus dynamique vise à éviter aux enfants dyslexiques d'accumuler des années d'échec scolaire. »

Monique Sanchez, Jean Écalle, Annie Magnan, « **Diagnostiques et troubles spécifiques du langage écrit** », *Langage et Pratiques*, 50, 69-77, 2012.

Les interventions de nature pédagogique les plus efficaces portent sur un entraînement de la conscience phonologique, un enseignement systématique des relations graphèmes-phonèmes.

« L'ensemble des données scientifiques actuelles suggère que des entraînements phonologiques peuvent permettre de remédier aux difficultés de lecture des faibles lecteurs à condition que les entraînements aient lieu en début d'apprentissage de la lecture, portent spécifiquement sur les compétences phonémiques et les habiletés de décodage, soient effectués en petits groupes ou en individuel de façon intensive et valorisent les progrès des enfants. »

Jean Écalle, Annie Magnan, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Dunod, 2^e édition actualisée, 2015.

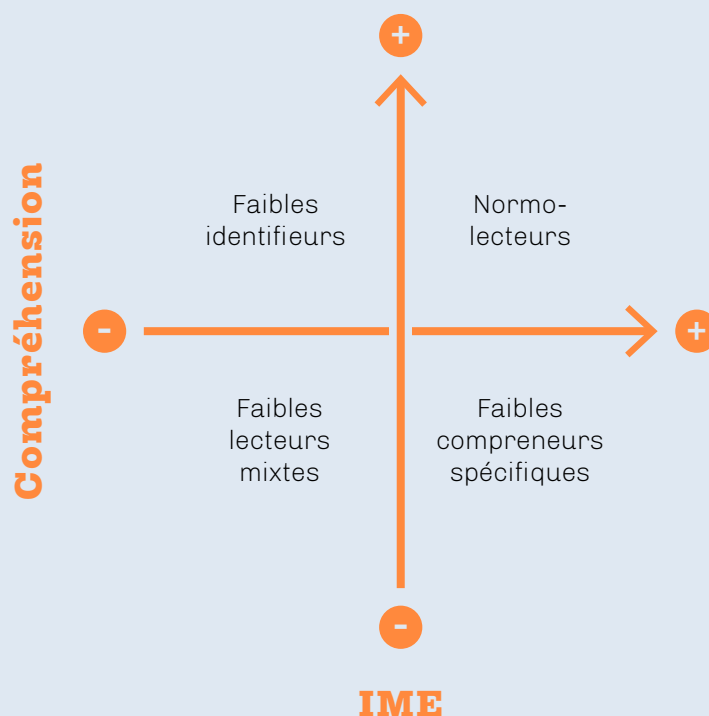
Il a été clairement montré que les **entraînements intensifs**, explicites, comportant un *feedback* correctif et proposés de manière individuelle ou en petits groupes d'enfants à besoins similaires sont les plus efficaces. Ces interventions de première intention permettent à de nombreux enfants de réduire leur retard en lecture.

En résumé, une intervention pédagogique précoce basée sur des études scientifiques permet d'améliorer les performances de faibles lecteurs. Toutefois et au-delà de la difficile distinction à opérer précocement entre dyslexiques et faibles lecteurs, il est possible de repérer un profil de lecteur.

Vers des profils d'apprentis lecteurs

En tenant compte des deux composantes de la lecture, l'une portant sur l'IME et l'autre sur la compréhension orale, on peut alors dégager quatre types de profils de lecteurs en fonction du caractère préservé (+) ou déficitaire (-) du processus impliqué.

PROFILS DE LECTEURS ATTENDUS EN FONCTION DU MODÈLE SIMPLE DE LA LECTURE



- les **normo-lecteurs** (bons identificateurs et bons compreneurs) ont un niveau de lecture conforme à leur âge chronologique et leur niveau scolaire ;
- les **lecteurs en difficulté générale de lecture** (faibles identificateurs et faibles compreneurs) identifient difficilement les mots, comprennent difficilement ce qu'ils lisent et ont des difficultés de compréhension à l'oral ;
- les **faibles identificateurs** traitent difficilement les mots tout en comprenant relativement bien ce qu'ils lisent ; ils ont des capacités de compréhension à l'oral préservées ; ce profil est typique des enfants dyslexiques. Toutefois ces derniers représentent une minorité des lecteurs en difficulté, environ 5% d'une classe d'âge ;
- enfin, les **faibles compreneurs** identifient les mots conformément à leur âge chronologique et leur niveau scolaire mais comprennent mal ce qu'ils lisent (ils représentent entre 3% et 10% des élèves selon les études) ; ils présentent des difficultés générales de compréhension.

C'est à partir de tests normés qu'une telle distinction peut se faire en tenant compte des écarts à la norme. C'est sur cette approche différentielle des difficultés en lecture que des interventions ciblées peuvent être proposées.

En classe, des interventions en fonction du profil du lecteur

Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté peuvent prendre plusieurs formes : des aides type papier-crayon pilotées par les professeurs et réalisées au cours d'ateliers avec des séquences tenant compte précisément des difficultés qui ont été détectées lors des tests de lecture ou des aides informatisées, point sur lequel nous allons ici insister. Le principe de ces dispositifs est de maximiser le temps d'apprentissage de la lecture pour chaque enfant. En effet, sur un plan pédagogique, ces aides ont un double avantage : elles offrent une autonomie d'apprentissage à l'élève en classe et elles permettent d'augmenter et d'optimiser le temps d'apprentissage nécessaire aux faibles lecteurs, quel que soit le type de déficit relevé.

Sur le plan des processus stimulés, l'aide informatisée a deux autres avantages : elle permet de solliciter l'enfant de façon intensive avec feedbacks et surtout elle offre l'opportunité de présenter les unités (syllabes, mots et textes) en double modalité, orale et écrite. C'est dans cette perspective qu'a été conduit un certain nombre de recherches qui ont examiné l'impact d'entraînements informatisés sur les performances en lecture.

Pour des aides informatisées

À titre d'exemples, deux logiciels⁶⁶ ont été récemment conçus sur les bases des travaux de la recherche fondamentale. L'un porte sur le traitement grapho-syllabique et vise à stimuler le décodage et les processus d'identification de mots écrits. En effet, il a été montré que la syllabe, unité phonologique disponible très tôt chez le jeune enfant, devient une unité ortho-phonologique utilisée par l'apprenti lecteur. Le second vise à stimuler les processus littéral et inférentiels (de cohésion et de connaissances).

Plusieurs études menées en classe auprès d'enfants en CP ou en CE1, repérés soit faibles identificateurs, soit faibles compreneurs, soit les deux à la fois, ont montré leur efficacité. Le dispositif général est simple : évaluation – entraînement – évaluation. Après que les enfants ont été évalués au début de la recherche, ils ont été affectés de façon aléatoire dans un groupe, soit en bénéficiant d'un entraînement au traitement syllabique pour les faibles identificateurs, soit en bénéficiant d'un entraînement en compréhension pour les faibles compreneurs. Globalement, l'entraînement durait cinq semaines (de quatre jours), à raison de trente minutes par jour, soit dix heures.

Dans une étude menée en CP, les résultats ont montré, après entraînement, que le groupe « traitement grapho-syllabique » a des performances supérieures à l'autre groupe « traitement grapho-phonémique », supériorité qui se confirme sur le moyen terme (seize mois après, en fin de CE1). Dans une autre étude menée en CE1 auprès de faibles identificateurs et compreneurs, le groupe « entraînement à la compréhension » voit ses performances plus progresser en compréhension écrite que celles du groupe entraîné au traitement grapho-syllabique. Ce gain de performances se maintient onze mois après. Dans une

66 — Chassymo et LoCoTex sont disponibles sur www.adeprio.com

troisième étude, il a été établi des profils de faibles compreneurs en fonction du type de difficultés révélées en compréhension à l'oral (faibles performances sur les questions littérales et/ou inférentielles). Après entraînement, les groupes déficitaires sur un ou deux processus voient leurs performances atteindre un niveau proche de celles de leurs pairs normo-lecteurs. Pour le groupe le plus faible (difficultés sur les processus littéral et inférentiels) seules les performances en compréhension littérale atteignent un niveau proche de la norme. Enfin, dans une quatrième étude réalisée en CE1, il est proposé une aide adaptée au profil du faible lecteur. Trois profils ont été distingués en fonction de leurs difficultés en identification de mots écrits et en compréhension orale. Un groupe de faibles identificateurs spécifiques a bénéficié d'un entraînement grapho-syllabique, un groupe de faibles compreneurs spécifiques a bénéficié d'un entraînement à la compréhension orale et écrite et un groupe de faibles lecteurs (faibles identificateurs et faibles compreneurs) a été réparti en deux sous-groupes, l'un entraîné avec traitement grapho-syllabique et l'autre en compréhension. Les principaux résultats montrent que les enfants entraînés au traitement grapho-syllabique ont progressé significativement en lecture de mots, ceux entraînés à la compréhension ont progressé en lecture de mots et en compréhension orale et écrite (pour les faibles lecteurs).

L'ensemble de ces résultats encourageants plaide en faveur d'interventions ciblées auprès d'enfants en difficulté dès le cycle 2, intervention basée ici sur des logiciels conçus sur des résultats récurrents rapportés dans différents travaux de la recherche fondamentale.

Pour un dispositif spécifique d'intervention

L'ensemble de ces résultats recueillis en classe montre l'efficacité de ces deux formes d'entraînement explicites auprès d'enfants en difficultés de lecture. Ce type d'études participe à la mise en œuvre de pratiques « raisonnées », c'est-à-dire fondées sur des preuves (*evidence-based practices*).

« La recherche offre un certain nombre de pistes pour viser à réduire les difficultés en lecture. Pour résumer il s'agit 1/ d'évaluer, 2/ de stimuler/ renforcer et 3/ de réévaluer. La création d'ateliers «réduction des difficultés en lecture» (ARDiLec) regroupant les élèves en fonction de leurs difficultés spécifiques et bien repérées pourrait constituer une condition favorable. Après avoir évalué les processus en lecture et les compétences associées puis déterminer les profils de lecteurs et les processus déficitaires (et préservés), des interventions ciblées devraient être mises en œuvre de façon répétée et intensive sur une période déterminée (quelques semaines). Puis, une évaluation (quantitative) serait réalisée pour examiner les gains obtenus et les éventuelles résistances à l'intervention afin de continuer à proposer d'autres interventions toujours mieux ciblées et adaptées. Pour les faibles identificateurs, l'entraînement pourra porter sur les trois niveaux, phonologique, orthographique et sémantique [...]. Pour la compréhension, l'entraînement pourra porter sur le traitement syntaxique (savoir traiter des phrases de plus en plus complexes), sur le traitement littéral (savoir extraire les informations explicites du texte) et sur le traitement inférentiel ».

**Jean Écalle,
Annie Magnan,
« Comment lutter contre les difficultés en lecture à l'école : de la prévention précoce à l'aide informatisée »,
Développements, 18-19,
93-108, 2015.**

La mise en œuvre de ce type de dispositif pourrait contribuer à lutter contre le faible niveau en lecture rapporté de façon récurrente dans les enquêtes nationales et internationales.

En résumé

- Pour repérer les difficultés et y répondre dès le CP, il s'agit d'abord d'évaluer les compétences impliquées en lecture, en particulier la lecture de mots et la compréhension orale à partir d'épreuves normalisées : un élève peut être en difficulté parce qu'il n'a pas construit et automatisé les mécanismes de la lecture, mais aussi parce que sa compréhension orale est faible.
- Il convient d'identifier la nature et l'importance des difficultés pour chaque enfant : établir un profil d'apprenti lecteur afin de consacrer du temps en fonction du degré et du type de difficultés.
- Dans le cadre d'un retard simple de lecture, parallèlement à un apprentissage de la lecture favorisant l'acquisition des correspondances graphèmes-phonèmes et le développement d'un vocabulaire orthographique, il est nécessaire de proposer un entraînement spécifique, structuré, systématique et explicite par petits groupes d'élèves à profils similaires ou proches.
- Il est important de réévaluer périodiquement le niveau de lecture (tous les deux mois) pour ajuster le temps nécessaire et adapter le type d'exercices pour réduire les difficultés.



Bibliographie et outils de référence

OUVRAGES

- Bianco Maryse, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses universitaires de Grenoble, 2015.
- Bianco Maryse, Lima Laurent (dir.), *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*, Hatier, 2017.
- Brissaud Catherine, Cogis Danièle, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, 2011.
- Canut Emmanuelle, Guillou Mireille, *Pratiquer la dictée à l'adulte – De l'oral vers l'écrit*, Retz, 2017.
- Cellier Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*, Retz, 2014.
- Cellier Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, Retz, 2014.
- Deauvieau Jérôme, Reichstadt Janine, Terrail Jean-Pierre, *Enseigner efficacement la lecture*, Odile Jacob, 2015.
- Dehaene Stanislas, *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007.
- Dehaene Stanislas (dir.), *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011.
- Drouard Françoise, *Enseigner intelligemment l'orthographe*, Delagrave, 2009.
- Écalle Jean, Magnan Annie, Ramus Franck, «L'apprentissage de la lecture et ses troubles», *Nouveau cours de psychologie. Psychologie du développement et de l'éducation*, sous la dir. de Serban Ionescu et Alain Blanchet (ouvrage coordonné par Jacques Lautrey), Presses universitaires de France, 2007.
- Écalle Jean, Magnan Annie, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Dunod, 2^e édition, 2015.
- Fayol Michel, *L'acquisition de l'écrit, Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, 2^e édition, 2017.
- Garcia Sandrine, *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?*, La Découverte, 2013.
- Garcia Sandrine, Oller Anne-Claudine, *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Seuil, 2015.
- Giasson Jocelyne, *La lecture : De la théorie à la pratique*, De Boeck, 2005.
- Golder Caroline, Gaonac'h Daniel, *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*, Hachette Éducation, 2009.
- Goody Jack, *Savoirs et pouvoirs de l'écrit*, La Dispute, 2007.
- Joole Patrick, *Lecture et récits à l'école élémentaire*, Armand Colin, 2012.

- Kail Michèle, *L'acquisition du langage*, Que sais-je ?, Presses universitaires de France, 2^e édition, 2016.
- Lieury Alain, *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod, 1997.
- Morais José, *L'Art de lire*, Odile Jacob, 1999.
- Morais José, *Lire, écrire et être libre. De l'alphabétisation à la démocratie*, Odile Jacob, 2016.
- Morel Stanislas, *La médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, 2014.
- Perfetti Charles, Rieben Laurence (dir.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Delachaux et Niestlé, 1997.
- Ouzoulias André, *Lecture et écriture. Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*, Retz, 2014.
- Sprenger-Charolles Liliane, Colé Pascale, *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*, Dunod, 2003.
- Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage de la GS au CM2*, Hatier, 2003.
- Terrail Jean-Pierre, *Entrée dans l'écrit. Tous capables ?*, La Dispute, 2013.
- Terwagne Serge, *Le récit en maternelle*, De Boeck, 2008.
- Zerbato-Poudou Marie-Thérèse, *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Retz, 2014.

ARTICLES

- Bara Florence, Gentaz Édouard, « Apprendre à tracer les lettres : une revue critique », *Psychologie française*, vol. 55, n°2, juin 2010.
- Bara Florence, Gentaz Édouard, COLÉ Pascale, « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants », *Enfance*, 2004-4, vol. 56, p. 96.
- Bautier Élisabeth, Branca-Rosoff Sonia, « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°130, septembre 2002, pp. 196-213.
- Bissonnette Steve, Mario Richard, Clermont Gauthier, Bouchard Carl, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire ? Résultat d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, n°3, 2010.
- Bougnères Alice, Bouguen Adrien, Suchaut Bruno, « 7 minutes pour apprendre à

- lire : à la recherche du temps perdu», mars 2014
 → <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01062065/document>
- Deacon Hélène, Desrochers Alain, Levesque Kyle, «The Cross-linguistic Study of Reading and Spelling Acquisition: The case of French», in *Reading acquisition across languages and writing systems*, Perfetti Charles, Verhoeven Ludo, Cambridge University Press, 2017.
 - Écalle Jean, Magnan Annie, «Comment lutter contre les difficultés en lecture à l'école : de la prévention précoce à l'aide informatisée», *Développements*, n° 18-19, décembre 2015.
 - Fayol Michel, Miret Ania, «Écrire, orthographier et rédiger des textes», *Psychologie Française*, Elsevier Masson, 2005, n° 50, pp. 391-402.
 - Gérard François-Marie, «Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié», *Éducation & Formation*, n° e-292, janvier 2010.
 - Lété Bernard, Sprenger-Charolles Liliane, Colé Pascale, «Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers», *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166, 2004
 → www.manulex.org
 - Morlaix Sophie, Suchaut Bruno, «Apprentissage des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire», *Notes de l'IREDU*, note 07/1.
 - Sanchez Monique, Écalle Jean, Magnan Annie, «Diagnostics et troubles spécifiques du langage écrit», *Langage et Pratiques*, n° 50, décembre 2012, pp. 69-77.

RAPPORTS, CONTRIBUTIONS ET CONFÉRENCES

- Bianco Maryse, «Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf?», rapport pour la préparation de la conférence de consensus, Cnesco-Ifé, mars 2016
 → www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf
- Bianco Maryse, Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture, contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, octobre 2014.
- Cnesco, Ifé, Conférence de consensus «Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture?»: recommandations du jury, mars 2016
 → www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_recommandations_jury.pdf

- Cnesco, Conférence de consensus «Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages?» : recommandations du jury, mars 2018
 → www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180410_Recommandations_Ecrire_rediger.pdf
- Deauvieau Jérôme, Espinoza Odile, Bruno Anne-Marie, Rapport de recherche, *Lecture au CP : un effet-manuel considérable*, novembre 2013
 → www.sciences-sociales.ens.fr/IMG/pdf/rapport_enquete_lecture_deauvieau.pdf
- Dehaene Stanislas, «Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – L'attention et le contrôle exécutif», cours au Collège de France, 13 janvier 2015
 → www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2014-2015.htm
- Dehaene Stanislas, «Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – La mémoire et son optimisation», cours au Collège de France, 17 février 2015
 → www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2014-2015.htm
- Goigoux Roland (dir.), «Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages», Ifé, Lyon, 2016
 → <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>
- Piref, Conférence de consensus «L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent», Paris, 4 et 5 décembre 2003. *Recommandations du jury*.
 → www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-en-parle06.asp
- Ziegler Johannes, «Surmonter les difficultés de lecture chez l'enfant», extrait de colloque au Collège de France, 13 novembre 2014
 → www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-11h00.htm

ISBN
978-2-11-152104-9

**POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE**

